

A SZOCIÁLIS ÉS AZ ÉRZELMI KOMPETENCIA NÉHÁNY KÉSZSÉGÉNEK FEJLETTSÉGE ÓVODÁS KORBAN*

Zsolnai Anikó*, Lesznyák Márta és Kasik László***

**Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet*

***Szegedi Tudományegyetem JGYTFK Alkalmazott Egészségtudományi Tanszék*

A társas viselkedést meghatározó szociális kompetencia kulturálisan, társadalmilag elfogadott működéséhez és fejlődéséhez a spontán szocializáció – a globalizáció okozta szociális kohézió fellazulása, valamint a család által évszázadok óta képviselt pozitív szocializáció eredményességének fokozatos csökkenése következtében – ma már elégtelennek bizonyul (Hooven, Gottman és Katz, 1995; Nagy, 2000; Fabes, Leonard, Kupanoff és Martin, 2001).

Ezt a folyamatot szemléltetik a hazai pedagógiai kutatási eredmények is. A 4–8 évesek körében végzett *DIFER*-mérés (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004) alapján már az óvodás korban igen különböző a gyerekek szocialitása. A középső csoportos óvodások és az első osztályos tanulók között is vannak olyanok, akik a háromévesek átlagának felelnek meg, s az első osztályba lépők 4%-a a háromévesek átlagos szintjén kezdi meg tanulmányait, miközben erre még szociálisan éretlen. A 8–10 és 10–13 éves gyerekekkel végzett longitudinális vizsgálatok (Zsolnai és Józsa, 2002; Józsa és Zsolnai, 2005) szerint nem vagy alig mutatható ki spontán fejlődés a mért készségek esetében, és szintén nincs számottevő különbség a 14–16 éveseknél a szociális képességek működésében (Zsolnai, 1999; Kasik, 2006).

Az eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy az intézményes nevelésnek a jelenleginél jóval nagyobb szerepet kell vállalnia a társas viselkedés fejlődésének segítésében, egyik legfontosabb feladata a szociális kompetencia folyamatos fejlesztése, a társadalmi beilleszkedéshez, a boldoguláshoz szükséges szociális összetevők (motívumok, képességek, készségek, szokások, ismeretek és minták) megfelelő működésének tudatos segítése. Ugyanakkor a fejlesztés alapvető feltétele, hogy minél több információval rendelkezünk az egyes pszichikus összetevők életkori sajátosságairól, azok fejlettségét egyszerre több szempontot figyelembe véve határozzuk meg.

Az elmúlt tíz évben végzett intenzív pszichológiai kutatások (például Saarni, 1999; Dowling, 2001; Webster-Stratton, 2002) eredményei alapján a szociáliskompetencia-összetevők életkori alakulásának meghatározásakor – a kognitív kompetencia egyes területei mellett – elengedhetetlen az érzelmi kompetencia működési sajátosságainak a figyelembe

* A vizsgálat az OTKA T-048475 számú kutatás keretében valósult meg.

vétele. Az érzelmi kompetencia fejlődése szintén nagymértékben befolyásolja a szociális összetevők fejlődését, valamint a szociális komponensek fejlettsége is hatással van az érzelmi kompetencia alakulására (*Smith és Hart, 2004*).

A külföldi kísérletek eredményei (például *Chen, French és Schneider, 2006*) szerint a fejlesztésre – a korai években tapasztalt egyéni különbségek miatt – már az óvodában szükség van. A szocializációs folyamatnak ebben a szakaszában elsajátított és begyakorolt szociális és érzelmi készségek, szokások és minták ugyanakkor nemcsak az óvodai, hanem az iskolai, sőt, a felnőtt lét eredményességére is hatással vannak (*Chen, French és Schneider, 2006*). A szociális viselkedés fejlettsége befolyásolja az iskolai tanulmányi sikerességet is, valamint az interperszonális kapcsolatok nem megfelelő működése a kialakuló viselkedési problémák, devianciák egyik forrása (*Flanagen, 1994*).

Bár a pedagógiai és a pszichológiai szakirodalom egyaránt nagyon fontos időszaknak tekinti az óvodás kort a szociális kompetencia fejlődésében, jelentőségéhez képest kevés hazai vizsgálat foglalkozik a különböző interperszonális összetevők 3–6 éves kor közötti működésével, valamint csak néhány hazai empirikus kutatás (például *Nagy, 2006*) tárgya az érzelmi összetevők fejlettségvizsgálata.

A tanulmányban bemutatott keresztmetszeti vizsgálat célja a szociális és az érzelmi kompetencia néhány, az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó készségének, azok óvodáskori fejlettségének és egymáshoz való viszonyuknak a feltárása volt. Először a kutatás elméleti hátterét, majd a vizsgálat célját és módszereit ismertetjük, végül bemutatjuk a felmérés eredményeit.

A szociális és az érzelmi kompetencia kapcsolata

A szociális kompetencia a társas viselkedést szervező, az interperszonális célok eléréséhez szükséges pszichikus (szociális, kognitív és emocionális) elemeket aktiváló, az életkor előrehaladtával folyamatosan változó motívum- és képességrendszer. A motívumrendszer öröklött (szociális rutinok és hajlamok) és tanult elemekből (például meggyőződések, attitűdök), a képességrendszer egyszerű és komplex képességekből, valamint azok öröklött és tanult összetevőiből (készségekből, szokásokból, ismeretekből, rutinokból, mintákból) szerveződik (*Nagy és Zsolnai, 2001*).

A feltételrendszer változása hierarchizálódásként értelmezhető (*Nagy, 2000*), amely során az öröklött fajspecifikus biológiai viselkedésjegyek a mikro- és a makrokörnyezettel való folyamatos kölcsönhatás eredményeképpen, a szocializációs folyamat hatására tanult

(szociális, kognitív és emocionális) elemekkel egészülnek ki, azokkal összefonódnak és módosulnak. Mindez lehetővé teszi a környezethez való alkalmazkodást, a különböző szociális interakciók megértését, szándékos alakítását, az eredményes társas viselkedést.

A kutatások szerint a szociális összetevők mellett a kognitív és az emocionális komponensek – relatív önállóságukat megtartva – igen jelentős szerepet játszanak a társas viselkedés megvalósításában (*Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001; Chen, 2006*). A kognitív összetevők (például a belső dialógusok mint kognitív minták; a társas helyzetre vonatkozó ismeretek) működésükkel az interszociális viselkedés tervezésében, kivitelezésében és kiértékelésében vesznek részt (*Meichenbaum, Butler és Gruson, 1981; Mott és Krane, 2006*). Kiemelt jelentősége van a szociálisprobléma-megoldó gondolkodás képességének, amely – a problémamegoldó képesség speciális területként – a személyközi problémák és konfliktusok megoldását szabályozza a helyzetről és a szituációban szereplő egyénekről birtokolt információk alapján (*Chang, D’Zurilla és Sanna, 2004*).

Meichenbaum, Butler és Gruson (1981) szerint a szociális kompetencia érzelmi összetevői szoros kapcsolatban állnak a kognitív összetevőkkel, az érzelmi komponensek az egyén jelentéshálóján belül találhatók, amelyek hatással vannak a viselkedés céljára, irányára és szerveződésére formáló gondolatokra. *Rose-Krasnor (1997)* szintén a kognitív folyamatokkal együtt határozza meg az érzelmi összetevőket (például az érzelmek megértése képességének) a szociális kompetencia működésében játszott szerepét. Az érzelmek intenzitásának, működésének a megértése, az érzelmi reakció és a társas helyzet jellemzői közötti kapcsolat tudatossá válása az életkor előrehaladtával egyre hatékonyabb szociális viselkedést eredményezhet. A kutatási adatok alátámasztják azt a neurobiológiai nézőpontot (*Damasio, 1995*), amely szerint az érzelmek hírt, jelzést adnak a belső állapotról és a környezeti tényezőkről, ezek változásáról, valamint előre jelzik a várható következményeket és visszajelzik a viselkedés következményeit.

Számos kutató (például *Saarni, 1999; Halberstadt, Denham és Dunsmore, 2001*) a szociális kompetenciától elkülönülő, de azzal szoros kölcsönhatásban álló pszichikus szerveződésnek tekinti az érzelmi komponensek rendszerét.

Saarni (1999) modelljében az érzelmi kompetencia a saját érzelmi állapot megértéséért, a másik fél érzelmi állapotának felismeréséért és megértéséért, valamint az érzelmek kommunikálásáért felelős pszichikus feltételrendszer, amely a különböző érzelmi motívumok, képességek, készségek, minták és ismeretek által működik, és szoros kapcsolatban áll a kognitív kompetencia elemeivel. Működését szintén a biológiai alaprogramok és a tanult komponensek folyamatos kölcsönhatása eredményezi.

Lewis (1997) szerint érzelmeink kifejezésére, megértésére és szabályozására olyan lehetőségekkel születtünk, amelyek készlete a tapasztalatszerzés, a tanulási folyamat – a társas érintkezés, az interperszonális kapcsolatok alakítása, ápolása – során egészül ki és módosul.

Szociális készségek

A hazai (például Zsolnai és Józsa, 2002; Józsa és Zsolnai, 2005) és a külföldi (például Gresham, Sugai és Horner, 2001; Hair, Jager és Garrett, 2002) vizsgálatok eredményei alapján a társas viselkedés hatékonysága nagymértékben függ a szociális készségek készletének gazdagságától, a szociális kompetencia alakulására főként ezen pszichikus összetevők működéséből következtethetünk.

Trower (1978) szerint a szociális készségek „azok a reakciók, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy egy adott interakción belül elérje kívánt célját, mégpedig oly módon, hogy az szociálisan elfogadható legyen és ne mások kárára történjék” (Trower, 1978, idézi: Fülöp, 1991, 50.).

Gresham, Sugai és Horner (2001) szintén a szociális kompetencia működési alapjainak tekinti a szociális készségeket, amelyek speciális verbális és nem verbális viselkedési formákat határoznak meg, szituációfüggőek, hatással vannak rájuk a körülményekből fakadó szociális követelmények, s leginkább ezen pszichikus komponensek megfelelő működése teszi lehetővé az adaptív és eredményes viselkedést.

Nagy József (2000) komponensrendszer-elméletében a szociális készségek a szociális képességek – a különböző alapszabályokat követő, a viselkedés szervezéséért, megvalósításáért felelős komponensek – tanult elemei, amelyek mindig valamely specifikus célú és tartalmú (például együttműködést, versengést kiváltó) viselkedés kivitelezésében működnek közre. „A készségeket valamely általánosabb viselkedés folyamata aktiválja, eltérően a szokásoktól, amelyek működését a szociális helyzet váltja ki, illetve a pszichikus mintáktól, amelyeknek a felidéződése készítet a megvalósításra.” (Nagy, 2000, 203.).

Érzelmi készségek

Akárcsak a szociális kompetencia esetében a szociális készségeknek, az érzelmi kompetencia hatékony működésében igen meghatározó szerepük van a rendszer tanult elemei közül az érzelmi készségeknek.

Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001) szerint az érzelmi kompetencia két legfontosabb komponense az érzelmek kifejezésének és szabályozásának a készsége. A

szociális interakció sikeressége nagymértékben függ attól, miként tudjuk közvetíteni mások felé érzéseinket, érzelmileg hogyan alkalmazkodunk az adott társas helyzethez, ugyanakkor a verbális és a nem verbális kommunikációs jelzések – amelyeken keresztül az érzelmek kifejezése történik – megértése és értelmezése szintén alapvető jelentőséggel bír a hatékony szociális kommunikációban, amely az egyik legfontosabb részterülete a szociális kompetenciának. Az érzelmek szabályozásának készsége alapján működik az érzelmek megfigyelése, értékelése, valamint rövid vagy hosszú távú módosítása.

Saarni (1999) érzelmi készségnek tekinti azokat a pszichikus komponenseket, amelyek aktivitásukkal az én-hatékonyság (self-efficacy) növeléséért felelősek. Az én-hatékonyság egyrészt magában foglalja az érzelmi válaszok adott helyzetben történő kifejezését, másrészt a saját és mások pozitív, negatív vagy semleges érzelmeinek azonosítását és megértését, ami lehetővé teszi a szociális kölcsönhatások pontosabb megértését.

Az empirikus vizsgálatok alapján (*Saarni*, 1999) hét érzelmi készség működése kiemelten fontos a szociális interakciók kezelésében: (1) a mások érzelmi állapotának felismerése, (2) az érzelmek közötti különbségtétel, (3) az érzelmek verbális és nem verbális kifejezése, (4) az empátia és a szimpátia felismerése mások megnyilvánulásaiban, (5) az érzelmek és azok kommunikálása közötti összefüggések megértése, (6) a negatív, frusztrált helyzetekben átélt érzelmek szabályozása, valamint (7) a különböző emberi kapcsolatokra jellemző érzelmi viszonyulások megértése és azok alkalmazása a társas interakciók során (*Zsolnai és Kasik*, 2006).

Az érzelmi készségek fejlődésvizsgálati eredményei (például *Saarni*, 1999; *Webster-Stratton*, 2002; *Smith és Hart*, 2004) azt mutatják, hogy szoros kapcsolat áll fenn az érzelmek kifejezésének, szabályozásának készségei és a szociális összetevők (például az együttműködési képesség) működése között. Például a negatívérzelem-szabályozás készségének nem megfelelő működése nagymértékben gátolhatja a sikeres együttműködést, a kortársak által kifejezett negatív reakciók tanult negatív mintákként – főként iskoláskorban – meg is erősíthetik a nem hatékony viselkedést (*Oatley és Jenkins*, 2001).

Agresszivitás és proszocialitás

A különböző tudományterületek (például a pszichológia, a humánetológia) kiemelten foglalkoznak az agresszív és a proszociális viselkedés mögött meghúzódó pszichikus komponensek működésének, fejlődésének jellemzőivel, hiszen e két viselkedésforma

alapvetően meghatározza társas viselkedésünk eredményességét, nagymértékben befolyásolja a társadalmi folyamatok működését, fejlődését.

Az agresszív viselkedés néhány magyarázata

Az általánosan elfogadott nézet szerint agresszív minden olyan viselkedés, amelynek közvetlen szándéka, hogy egy másik embernek (fizikailag és/vagy verbálisan) ártsa, illetve kárt tegyen környezetében, tárgyokban, élőlényekben (Atkinson, Atkinson, Smith és Bem, 1997; Anderson és Bushman, 2002). Az agresszív gondolatok agresszív cselekvések nélkül nem tekinthetők agresszióknak, illetve az a viselkedés, amelyik árt a másiknak, ám ilyen szándék nélkül, szintén nem agresszió. Proszociális agresszió során valakinek vagy valaminek a megvédése érdekében viselkedik az egyén agresszíven, bár az agresszivitásnak ez a formája – főként a mögöttes értékek társadalmi elfogadottsága miatt – igen vitatott (Fiske, 2006).

Freud (1986) pszichoanalitikus elméletében az agressziót az ösztönök, elsősorban a szexuális ösztönök kifejeződésének gátlásakor keletkező drive-nak tekintette. A frusztráció-agresszió hipotézist Dollard, Doob, Miller, Mowrer és Sears (1939) kutatási eredményei szélesítették ki. A hipotézis szerint ha egy személyt megakadályoz valami vagy valaki célja elérésében, agresszív drive keletkezik, amely arra motiválja az egyént, hogy megsértse vagy megsebesítse a frusztrált állapotot okozó akadályt (személyt vagy tárgyat). Az agresszió oka tehát rendszerint a frusztráció, valamint az agresszió az alapmotívumok tulajdonságaival rendelkezik, vagyis energetizálja a viselkedést és a veleszületett reakciókhoz hasonlóan mindaddig fennmarad, amíg az egyén el nem éri kívánt célját.

Dollard és munkatársainak eredményeit a későbbi kutatások számos ponton megkérdőjelezték. Például a frusztráció az agresszív viselkedésnek csak az egyik kiváltójaként értelmezhető, hiszen a szociálistanulás-elmélet tanult válasznak tekinti (Bandura, 1986), valamint az agresszió kapcsolatba hozható egyes androgén hormonok (például a tesztoszteron) magas szintjével is (Dabbs és Morris, 1990). Az agresszió mint alapvető drive elképzeléssel szemben valószínűbb, hogy – az emberi agresszió kérgi ellenőrzése által – a tapasztalatok és a társas hatás nagyobb mértékben hat az agresszivitás megjelenésére (Baron és Richardson, 1994).

A behaviorista szemlélet szerint az emberek kizárólag tanulással sajátítanak el agresszív viselkedésformákat, vagyis az agresszió nem mint ösztön vagy frusztráció eredményezte viselkedés, hanem tanult válasz a környezet ingereire (Baron és Richardson, 1994). Ez a pszichológiai nézet hatott a szociálistanulás-elméletre (Bandura, 1986), ami

azonban különbözik is a behaviorizmustól, hiszen a helyzetekről alkotott szimbolikus reprezentációkkal a viselkedéslélektan számára megmagyarázhatatlan kognitív folyamatok, valamint a megfigyeléses tanulás jelentőségét hangsúlyozza.

Bár a szociálistanulás-elméletben megjelenik a mentális folyamatok szerepe, a kognitív struktúrák természetének és szerepének leírása csak később segítette az agresszió mélyebb megértését. A kognitív strukturális megközelítés (például *Huesmann*, 1988) szerint az emberek összetett viselkedéssorokat tanulnak meg megfigyelés és cselekvés útján, mely viselkedéssorok egy része agresszív. A kognitív forgatókönyvek mint viselkedésprogramok alapján történik a társadalmilag negatívnak ítélt viselkedés kódolása, amit erősíthet a mentális ismételtetés, a viselkedésprogramokat pedig elő lehet hívni, ha hozzáférhetőek (*Huesmann és Guerra*, 1997).

A kognitív neoasszociációs elmélet (*Berkowitz*, 1993) összekapcsolja az érzelmeket az agresszió kognitív struktúráival. E modell szerint a negatív érzelmelek aktiválják a harcolj vagy menekülj reakciókhoz kapcsolódó kogníciókat és viselkedést, vagyis a megfelelő agressziós impulzusokat vagy a menekülést. Az érzelmelek olyan összetett kogníciók eredményeképpen jönnek létre, mint az értelmezés, a tulajdonítás vagy a magyarázat. Az emberek ideiglenes helyzetei tehát olyan érzéseket és értelmezéseket aktiválhatnak, amelyek impulzív agresszióhoz vezethetnek.

A tudományos közösség által széles körben elfogadott etológiai és humánetológiai vizsgálatok alapján az agresszió alapvető biológiai funkciót tölt be az állatok és az emberek életében egyaránt, az emberi társas viselkedést meghatározó belső szabályozótényezők egyikének tekinthető (*Csányi*, 1994). Egyes formája (például a frusztrációs, a rangsorral kapcsolatos, a területiális), gyakorisága, megjelenési módja függ a tanult viselkedési mintáktól, ugyanakkor biológiai tényezők (öröklött szabályozó mechanizmusai) minden esetben adottak (*Csányi*, 1999). Az evolúciós pszichológia szintén az öröklött és a tanult pszichikus elemek, valamint a biológiai jellemzők folyamatos kölcsönhatásával magyarázza az agresszív viselkedést (*Bereczkei*, 2003).

Az agresszív viselkedés jellegzetességei hatéves korig

Bár az agresszív viselkedés értékelésében jelentős különbségek találhatók az egyes kultúrák, valamint a különböző társadalmi rétegek között, minősítése szinte minden esetben függ attól, milyen mértékű tudatosságot feltételeznek a viselkedés mögött (*Vajda*, 2001).

Ranschburg (1998) szerint agresszív viselkedéshez a csecsemő azon felismerése vezet, miszerint az agresszív cselekedet megoldja problémáit (ha valamilyen kellemetlen hatás éri és

rugdalózik, dühödten sír, a szülők a legtöbbször segítségére sietnek). Az instrumentális agresszió esetében az agresszió eszköz, mely a kívánt hatást eredményezheti (*Hartup, 1974; Ranschburg, 1998*). Ezzel szemben az indulati agresszió a düh eredményeként jelenik meg (megakadályozzák valamilyen cselekvés elvégzésében). Amíg a gyermek nem őrzi meg eredeti szándékát célja elérésére, amikor akadályba ütközik, addig nem érez dühöt (ha a tárgy után nyúló csecsemő kezének útjába valamilyen akadályt helyezünk, legtöbbször az új tárgy foglalkoztatja, eredeti céljáról megfeledkezik). Erre csak tanulás során, a hatodik-hetedik hónap körül válik képessé, ugyanakkor ez még nem a harag érzése, hiszen nincs benne ártó szándék, az ekkor megjelenő reakcióknak nincs irányuk, céljuk. A tapasztalati tanulás során ezek a dühkitörések egyre célirányosabbá válnak (*Olthof, 1990*), s az ehhez kapcsolódó harag már támadó jellegű és agresszivitásra készítet.

Az első – személy ellen irányuló – céltudatos agresszív megnyilvánulások másfél-kétéves kor körül azonosíthatók (*Ranschburg, 1998*). Az értelmi fejlődés, a fokozódó kíváncsiság és a differenciáltabb mozgás következményeként a gyerekek egyre gyakrabban szembesülnek a szociális szabályok és tilalmak rendszerével, ami számos frusztrációt, interperszonális kudarcot eredményez. A rendszerhez való alkalmazkodás szorosan összekapcsolódik a harag elfojtásának (anger-in) stratégiájával, s mivel az agresszió nyílt kifejezését a legtöbb szülő nemkívánatos viselkedésnek tekinti, már kétéves korban megjelennek az agresszió szimbolikus formái (nyafogás, duzzogás, ellenállás). Ezek száma az életkor előrehaladtával fokozatosan nő, s az agresszivitást kiváltó okok egyre nagyobb arányban lesznek szociális jellegűek.

A természetes környezetben történő megfigyelések alapján (például *Strayer, 1989; Watson és Peng, 1992; Palermi, Tenuta, Genta, Cowie, Almeida, Isidro, Lera és Ortega, 1999*) már a háromévesek körében megfigyelhetők az agresszivitás mind enyhébb (például lökdösődés, csipkedés), mind erőteljesebb (például verekedés tárgyakkal és tárgyak nélkül, a másik rugdosása) formái. Ugyanakkor ebben az életkorban jelenik meg – s válik dominánssá – a csúfolódás mint az agresszió verbális változata is, a konfliktusok leggyakoribb kiváltója pedig a tulajdonosi jog lesz (*Dunn, 1988*).

Négyéves kortól az iskolába lépésig fokozatosan nő a verbális agresszív megnyilvánulások (fenyegetés, kötekedés, sértegetés), a személyre irányuló, ellenséges akciók száma, illetve gyakrabban jelenik meg a mások bántalmazása abban az esetben, amikor a birtoktárgy nem forog kockán. Az önérzetet sértő támadás ritkán fordul elő iskoláskor előtt, később azonban ez a támadás vagy a védekezés gyakran alkalmazott eszköze (*Vajda, 2001*). *Coie és Kupersmidt (1983)* vizsgálatai alapján a hatévesek körében gyakoribb

az agresszivitás, mint a kilencéveseknél. Főként a szociális pozíció kivívásának eszközeként jelenik meg, ami az iskoláskorban számos más pozíciószerző stratégiával egészül ki.

Az agresszív viselkedésben már hároméves kor körül kimutathatók nemi különbségek (Fagot és Leinbach, 1989; Geen, 1998; Crick és Werner, 1998; Fiske, 2006), amelyek – bár kultúránként kisebb-nagyobb eltéréseket mutatnak – motivációjukat illetően univerzálisnak tekinthetők. A lányok a harmadik életévtől gyakrabban alkalmaznak verbális agressziót, ami öt-hat éves korban főként kapcsolati agresszióként jelenik meg (elsősorban a baráti viszonyt és a másinak a csoporthoz tartozását sérti). Ettől az életkortól kezdve a fiúknál a támadás inkább fizikai, aminek megjelenését nagymértékben a csoporton belüli dominanciahierarchia, illetve a játék feletti kontroll határoz meg. A férfi-női szerepek egyre pontosabb megértése az életkor előrehaladtával fokozatosan az agresszió kognitív kontroll alá kerülését eredményezi.

A proszociális viselkedés néhány magyarázata

Proszociális viselkedésnek tekinthető minden olyan személyközi aktivitás, „amelyeknek az a szándéka, hogy mások javát szolgálja – mint például a segítségnyújtás, vigasztalás, megosztás, együttműködés, támogatás, védelem és aggódás” (Schroeder, Penner, Dovidio és Piliavin, 1995, idézi: Fiske, 2006, 416.).

Az agresszív viselkedéshez hasonlóan a proszociális akciók szintén szándékvezéreltek, és ugyancsak társadalmilag meghatározott, hogy mi szolgálja a másik javát (Fiske, 2006). A proszociális viselkedés irányulhat a másokra, ugyanakkor magára a segítőre, támogatóra is. A másokra irányuló, altruista viselkedés olyan proszociális akciókat foglal magában, amelyeknek motívuma elsősorban a mások szükségleteinek figyelembevétele és kielégítése (Piliavin és Chang, 1990). Az altruista viselkedésben nem jelenik meg a segítségnyújtásért, vigasztalásért járó külső jutalom, ami azonban az önmagára irányuló proszociális viselkedésnek egyik központi indítéka (Van Lange, De Bruin, Otten és Joireman, 1997).

A szociálistanulás-elmélet szerint az utóbbiban nyilvánul meg a proszocialitásban is tetten érhető egoista motívum (például Pruitt, 1998). Az emberek megtanulják, ha segítenek másoknak, akkor ők is segítséget kapnak, vagyis a proszociális viselkedés a kölcsönösség, a csere és a méltányosság elve alapján működik. Az elmélet szerint az agresszív cselekvéssorok elsajátításához hasonlóan a segítő-támogató viselkedés esetében is nagyon fontos az utánzás, a modellkövetés (Van Lieshout és Ferguson, 1991).

A személyiség- és a szociálpszichológiai kutatások eredményei alapján a proszociális tevékenységekben – akárcsak az agresszív viselkedés esetében – a személyiségjellemzők és az

adott társas helyzet szoros kölcsönhatást mutat. Például vészhelyzetben a segítők impulzívabbak, felelősségteljesebbek (*Dovidio, Piliavin, Gaertner, Schroeder és Clark, 1991*), ám segítségnyújtás nem csak veszély esetén történhet, némelyik proszociális viselkedésforma tartóssá válhat (például családi vagy kortársi probléma megoldásában való részvételkor). A hosszabb távú segítség azonban nem az impulzivitással, hanem a társas felelősséggel függ össze (*Fiske, 2006*).

A humánétológiai vizsgálatok szerint a proszociális viselkedés alapját számos öröklött pszichikus tényező (a különböző szociális hajlamok, például a párképző, a gondozási, a területvédő hajlam) képezi, amelyek a szociális helyzetekben elsajátított szokásokkal és készségekkel kiegészülnek, ezáltal az életkor előrehaladtával egyre komplexebb segítő-támogató viselkedésforma kivitelezése válik lehetővé (*Nagy, 2000; Csányi, 1999*).

Szintén proszociális viselkedésre készítet az érzelmi kommunikáció. Az érzelmek öröklött beidegződések által arcunkon, testtartásunkban kifejeződnek, felismerésük hasonló érzelmeket vált ki a másik félből, mindez pedig proszociális viselkedést eredményezhet. Ugyanakkor a környezet által közvetített gyakori érzelmek tanult motívumokkal, szokásokkal egészülnek ki, így nemcsak a proszociális, hanem az agresszív viselkedésformákat kiváltó érzelmek is tartóssá válhatnak (*Nagy, 2000*).

A proszociális viselkedés jellemzői hatéves korig

A proszociális viselkedés alakulásában szintén jelentős szerepe van annak, hogyan vélekednek a gyerekek önmaguk és mások mentális állapotáról, miként értelmezik a cselekedetek célját és a viselkedés érzelmi jellegzetességeit (*Vajda, 2001; Fiske, 2006*).

A harag és az agresszió közötti kapcsolathoz hasonló összefüggés áll fenn a proszociális viselkedés és az empátia között (*Hoffman, 1981; Eisenberg, 1991*). *Eisenberg (1991)* szerint a proszociális viselkedés egyik első jele a másokkal való együttérzés megjelenése. Érzelmi fertőzésnek nevezi azt a jelenséget, amikor a csecsemők együttlátással fejezik ki a másik érzelmi állapotával való együttérzést.

A másodlagos érzelmek az óvodai évek alatt fokozatosan jelennek meg, s teszik lehetővé az összetettebb társas viszonyok megértését és kialakítását (*Lamb, 1993; Damasio, 1995*), melyek az én másokhoz való viszonyának kifinomultabb formáit tükrözik (például vigasztalás, ha szomorú a másik; megérti, hogy fáj a társának, ha megütik; féltékeny, ha a társa mással játszik, s ő közben magányosnak érzi magát).

Zahn-Waxler és Radke-Yarrow (1982) 10, 15 és 20 hónapos gyerekekkel végzett vizsgálatában a legfiatalabb gyerekeknel tapasztalták a legtöbb együttérzést, az életkor előrehaladtával nőtt a túlradó érzelmi reagálás, s főként a legidősebbeknél jelent meg a vigasztaló viselkedés (aggódtak és tanácsokat adtak társaiknak). A vigasztalás *Eisenberg* (1982) vizsgálatai alapján az idősebb, négy- és ötéves gyerekeknel is igen ritkán fordul elő. *Dunn* (1988) és *Strayer* (1989) szerint az óvodások sokkal empatikusabbak azokkal, akikkel szorosabb baráti viszonyban állnak, s a csoporton belüli baráti kapcsolatok alapvetően meghatározzák a közelítő, a másikat segítő-támogató viselkedés gyakoriságát, amely azonban kevésbé tartós, mint kisiskolás korban.

Hoffman (2000) empátiaelméletében négy szakaszt különít el a segítségnyújtást serkentő együttérzés korai fejlődésében: (1) az *Eisenberg*-féle érzelmi fertőzés szakasza egyéves kor körül, (2) az érzelmek tudatosabbá válása kétéves korban (például annak felismerése, hogy a vigasztalási kísérletek nem minden esetben megfelelőek), (3) óvodáskorban a nyelv és egyéb szimbólumrendszerek használata az érzelmek kommunikálására, ami differenciáltabb segítő-támogató viselkedést eredményez, (4) az iskolai évektől a helyzet kiváltotta és a korábban tapasztalt érzések közötti kapcsolatok tudatosabbá válása.

Mindez szervesen kapcsolódik *Piaget* (1993) kognitív fejlődési elméletéhez, az egyes szintek megfelelnek a kognitív képességek egy olyan új fejlődési szintjének, amely lehetővé teszi azt, hogy a gyerekek jobban megértsék önmaguk viselkedését mások cselekedeteihez viszonyítva.

Fabes, Fultz, Eisenberg, May-Plumlee és Christopher (1989) szerint a háromévesek az érzelmek differenciálására még kevésbé képesek, egy-egy szituáció értékelésekor főként poláris kategóriákat alkalmaznak, ugyanakkor az öt-hat évesek 80%-a már a felnőttekkel közel azonos módon indokolja a különböző társas helyzetek célját és következményét, a cselekvésekkel szorosan összefüggő érzelmi viszonyulásokat.

A proszociális viselkedés nemek közötti különbségeinek vizsgálati eredményei (például *Sandberg és Meyer-Bahlburg*, 1994; *Rapp*, 2007) szerint az óvodai évek alatt a lányok a fiúknál nagyobb és egyre nagyobb empátiát mutatnak, többször és hosszabb ideig törődnek mások érzéseivel, nagyobb érzelmi támogatást, több segítséget nyújtanak kortársaiknak és a felnőtteknek. A korai proszociális viselkedésben a kultúrközi kutatások eredményei (például *Low*, 1989; *Nicholson*, 1993) jelentős egyezést mutatnak.

A kutatás jellemzői

A kutatás célja

A pedagógiai és a pszichológiai szakirodalom egyaránt nagyon fontos időszaknak tekinti az óvodás kort a szociális és az érzelmi kompetencia fejlődésében. Jelentőségéhez képest mégis kevés hazai vizsgálat foglalkozik a különböző interperszonális és érzelmi összetevők 3–6 éves kor közötti működésével, így kutatásunk célja e két kompetencia néhány készségének fejlettségvizsgálata, valamint a készségek összefüggéseinek és néhány háttérváltozóval való kapcsolatuknak a feltárása volt.

Kutatásunkban azoknak a szociális és érzelmi készségeknek a fejlettségét vizsgáltuk, amelyek fontos szerepet játszanak az agresszív és a proszociális viselkedés kivitelezésében, valamint amelyek esetében az öröklött tényezők meghatározta működésben jól azonosíthatók a családi szocializációs folyamatok mellett az óvodai társas lét hatásai is. E készségek működése azonban nemcsak az óvodai, hanem az iskolai, sőt, a felnőttkori szociális lét alakulását is befolyásolja, így az eredmények jelentős mértékben segíthetik az óvodai preventív programok kidolgozását.

A vizsgálat mérőeszközei

A felméréshez – eredetileg angol nyelvű – olasz kérdőívek, valamint a társas helyzetek szimulálására alkalmas mérőeszköz (bábjáték) adaptálását végeztük el. Az adatok kiértékelése egy olasz, római gyerekekkel végzett vizsgálat módszertani eljárásait követte.

A szociális készségek működését a *Mize és Ladd* (1988) által kidolgozott kérdőívvel (Szociális készségek kérdőív, gyermek- és pedagógusváltozat) vizsgáltuk. A megküzdési stratégiákat meghatározó szociális és érzelmi készségek működésének feltárására a *Tremblay-féle* (1992) kérdőívet (Megküzdési stratégiák kérdőív – szociális és érzelmi készségek, gyermek- és pedagógusváltozat) alkalmaztuk. A bábokkal szimulált helyzeteket *Mize és Ladd* (1988), valamint *Murphy és Eisenberg* (1997) dolgozta ki. A vizsgálat eszközei az 1. táblázatban felsorolt társas helyzetekben mérik a szociális és az érzelmi komponensek működését.

1. táblázat. Társas helyzetek a szociális és az érzelmi komponensek vizsgálatához

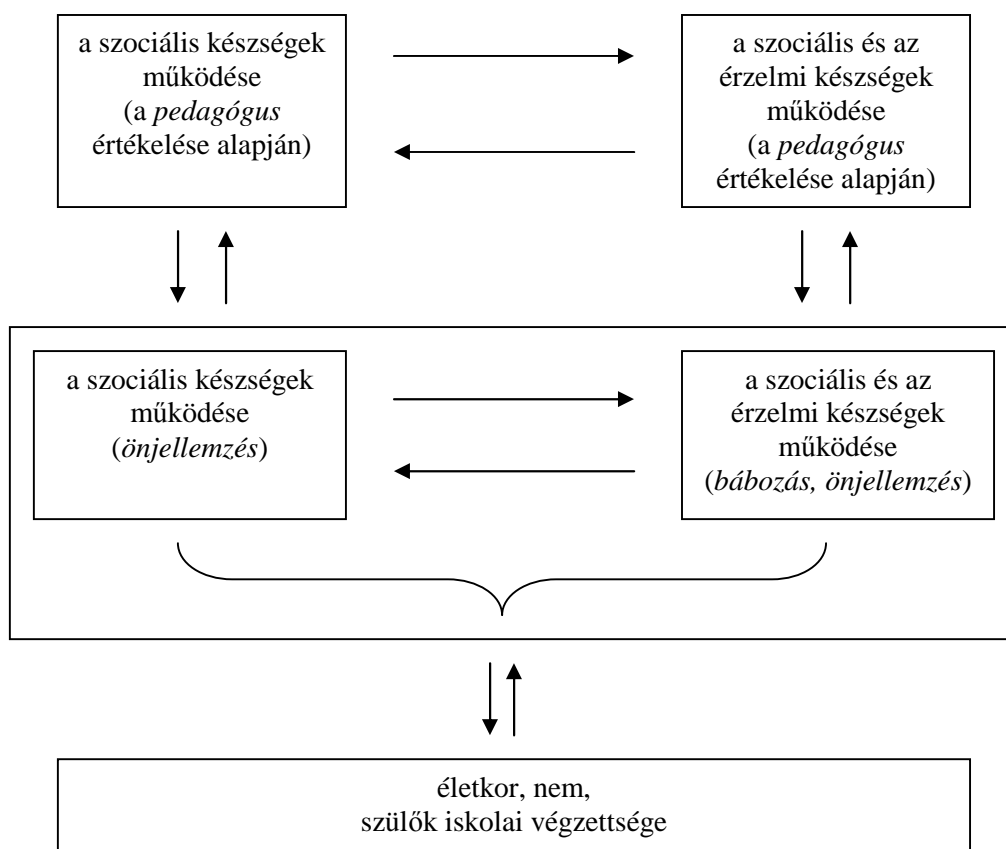
Szociális készségek kérdőív	Megküzdési stratégiák (szociális és érzelmi készségek) kérdőív	Bábokkal szimulált helyzetek
<p><i>I. Agresszivitás</i></p> <p>a, a másik megverése b, játék elvétele c, csúfolás d, bosszantás</p> <p><i>II. Proszocialitás</i></p> <p>a, a másik vigasztalása b, játék megosztása valakivel c, segítségnyújtás egy társnak</p>	<p><i>I. Önmaga számára frusztráló helyzet</i></p> <p>a, bosszantják b, kizárják a játékból c, fizikailag bántalmazzák d, elvesznek tőle valamit e, kinevetik f, elfoglalják a helyét g, az óvónő felelősségre vonja</p> <p><i>II. A társa számára frusztráló helyzet</i></p> <p>a, a másik elesett és megütötte magát b, a társát fizikailag bántalmazzák</p>	<p><i>Mit mond? és Mit csinál?</i></p> <p>a, kizárják a játékból b, fizikailag bántalmazzák c, haragszik rá egy társa d, kigúnyolják e, az óvónő leszidja</p>

A Szociális készségek kérdőív az agresszivitással (verés, elvétel, csúfolás, bosszantás) és a proszocialitással (vigasztalás, megosztás, segítségnyújtás) kapcsolatban méri a pszichikus összetevők működését. A gyerekeknek háromfokozatú skálán (1=egyáltalán nem, 2=néha, 3=gyakran) kellett jelölniük az egyetértés mértékét (például: *Ha látod, hogy egy kispajtásod sír, megvigasztalod őt?*).

A Megküzdési stratégiák kérdőív a negatív, frusztrált helyzetekkel való megküzdésben szerepet játszó szociális és érzelmi készségek működését tárja fel. A kérdőív egy részében az önmaga számára problematikus helyzetről (például: *Mit csinálsz, ha egy kispajtásod bosszant?*), míg a másikban a társa számára kellemetlen szituációról döntöttek a gyerekek (például: *Mit csinálsz, ha egy kispajtásod elesik és sírni kezd?*). Minden szituáció esetében hat, előre megfogalmazott válasz (például: *Szólok az óvó néninek., Elmegyek., Mérges leszek és megverem.*) közül kellett kiválasztani azt, amelyiket abban a helyzetben a gyermek tenné. A válaszok megfelelnek az angol, természetes környezetben történt megfigyelések alapján kialakított készségkategóriáknak (egyezkedés, segítségkérés, segítségnyújtás, elkerülés, ellenállás, bántalmazás, érzelmek kifejezése).

A bábokkal történő vizsgálatban a gyerekeknek öt társas dilemmát kellett megoldaniuk. A pedagógus – aki a kezére egy gyermeket ábrázoló bábott húzott – a gyerek nemével megegyező bábott kínált fel az óvodásnak, s amennyiben a gyermek elfogadta azt, eljátszották a helyzeteket. Ezt követően a *Mit mond?* és a *Mit csinál?* kérdések alapján kellett lejegyezni a gyermek reakcióit. Az angol vizsgálatnak megfelelően a reakciókat a már említett szociális és érzelmi készségekkel azonosítottuk.

Az óvodapedagógusok minden gyermekről kitöltöttek egy adatlapot is (életkor, nem, szülők iskolai végzettsége). A mérőeszközök – a három önjellemzés és a két pedagógusváltozat egyaránt – megfelelő megbízhatóságú, a Cronbach-féle reliabilitásmutatók 0,78 és 0,85 közöttiek. A vizsgálat részterületeit és az elemzett összefüggések rendszerét az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra

A vizsgálat részterületeinek és az elemzett összefüggések rendszere

A felmérés mintája

A 2006 májusában végzett keresztmetszeti vizsgálatban 119 (36–69 hónapos) gyermek vett részt Szeged öt óvodájából. Az intézményeket úgy választottuk ki, hogy az életkor alapján homogén és heterogén (36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) összetételű csoportokba járó gyerekek egyaránt részét képezzék a mintának. A minta összetételét csoporttípus és nemek szerint a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat. A minta összetétele csoporttípus és nem szerint (fő)

Óvoda és csoporttípus		36–47 hónapos		48–57 hónapos		58–69 hónapos		Együtt
		Fiú	Lány	Fiú	Lány	Fiú	Lány	
Óvoda 1.	heterogén	4	7	5	4	4	4	28
Óvoda 2.	homogén	5	4	5	5	4	4	28
Óvoda 3.	homogén	7	6	6	4	3	4	29
Óvoda 4.	heterogén	2	1	3	3	5	2	16
Óvoda 5.	heterogén	1	1	2	2	6	6	18
Összesen		19	19	21	18	22	20	119

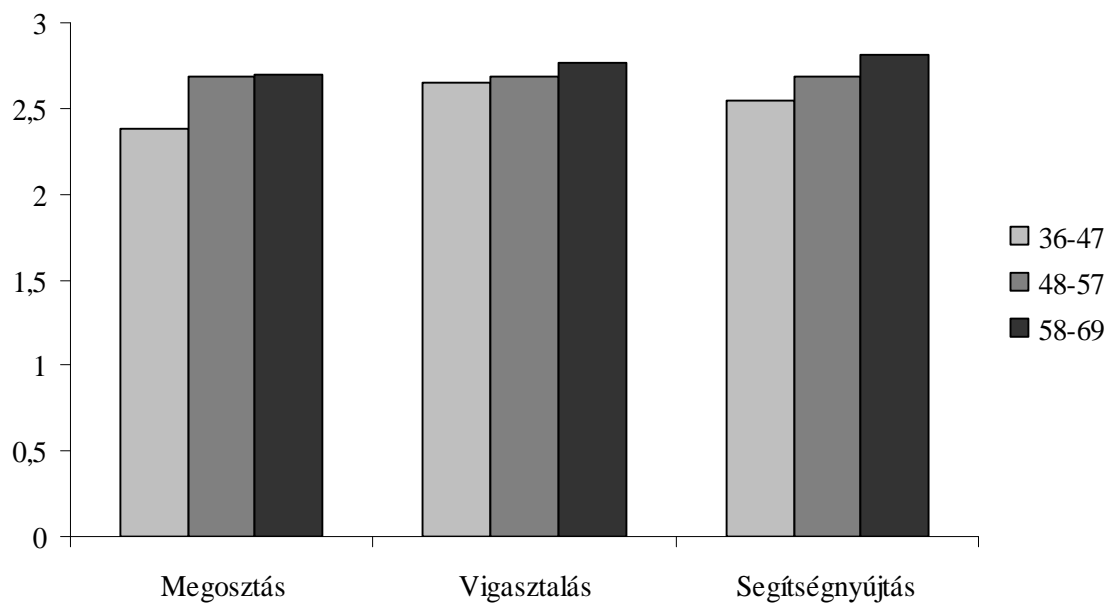
A szociális és az érzelmi készségek működése az önjellemzéssel és a bábozással történő vizsgálat alapján

A szociális készségek működése – életkori különbségek

A Mize és Ladd (1988) által kidolgozott kérdőívvel mért, a proszociális viselkedést meghatározó szociális készségek (megosztás, vigasztalás, segítségnyújtás) közül csak a megosztás és a segítségnyújtás esetében találtunk szignifikáns eltéréseket (2. ábra).

Az önjellemzés szerint a megosztásnál a kiscsoportosok alacsonyabb átlaggal különülnek el a középső és a nagycsoportba járó gyerekektől ($p < 0,05$), amely eredmény megegyezik azokkal a kutatási adatokkal (például Hartup, 1992; Fiske, 1992), amelyek szerint a játékok, különböző tárgyak megosztásában a hároméveseket még a családban domináló közösségi megosztás jellemez (mindenki a szükségletei szerint kap). Négyéves kor körül jelenik meg – főként nevelői hatásra – először a tekintélyi rangsorolás által meghatározott (valaki dönt a megosztás mértékében), majd az egyenlőségi összehasonlításon alapuló (az „egyed nekem, egyed neked” logikát követő) megosztás.

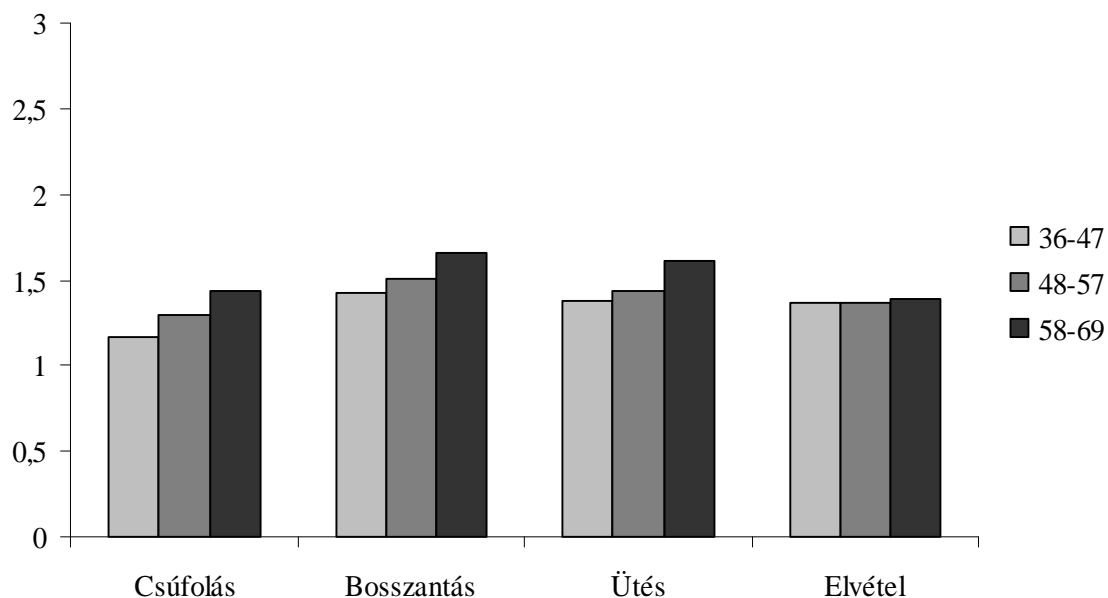
A segítségnyújtás készségénél szintén a korábbi kutatásokhoz (Hartup, 1992) hasonló eredményt kaptunk. A segítő akciók az életkor előrehaladtával egyre nagyobb mértékben jellemzik a társas viselkedést, a három részminta átlaga szignifikánsan eltér egymástól ($p < 0,05$). Cialdini, Baumann és Kenrick (1981) és Grusec (1991) szerint e változás a segítségnyújtásban igen jelentős szerepet játszó kölcsönösség egyre tudatosabbá válásával magyarázható.



2. ábra

A proszociális viselkedést meghatározó szociális készségek működése

Az életkor előrehaladtával a verbális agresszív cselekedetek számának növekedését számos vizsgálat azonosította (például *Dunn*, 1988). Kutatásunkban a *csúfolás* és a *bosszantás* esetében a nagycsoportosok mindkét készségnél szignifikánsan ($p < 0,05$) magasabb átlaggal különböznek el a fiatalabb gyerekek átlagaitól (3. ábra).



3. ábra

Az agresszív viselkedést meghatározó szociális készségek működése

Nem és csoportösszetétel szerinti eltérések

A nemek szerinti különbségeket vizsgálva eredményeink hasonlóak néhány korábbi felmérés (például Sandberg és Meyer-Bahlburg, 1994; Rapp, 2007) eredményeivel. A 3. táblázatban csak azokat a készségeket tüntettük fel, amelyeknél valamelyik életkorban kimutatható szignifikáns eltérés ($p < 0,05$).

3. táblázat. A szociális készségek működésének nemek szerinti különbségei

Szociális készségek		36–47 hónapos				48–57 hónapos				58–69 hónapos			
		Fiú		Lány		Fiú		Lány		Fiú		Lány	
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Proszocialitás	Vigasztalás	n. s.				2,59	0,55	2,79*	0,64	2,60	0,35	2,88*	0,54
	Segítségnyújtás	n. s.				2,80	0,41	2,84*	0,36	2,65	0,41	2,79*	0,62
Agresszivitás	Ütés	n. s.				n. s.				1,78*	0,72	1,44	0,58

Megjegyzés: * szignifikáns különbség ($p < 0,05$); n. s. nem szignifikáns

A proszociális viselkedést meghatározó készségek közül a *vigasztalás* és a *segítségnyújtás* esetében a középső és a nagycsoportos lányok szignifikánsan nagyobb átlagot értek el ($p < 0,05$), a legfiatalabb korosztálynál pedig nincs jelentős eltérés egyik készség működésében sem. Az agresszivitásnál sem a kis-, sem a középső csoportos lányok és fiúk eredményei között nincs érdemi különbség. A legidősebb fiúk viszont a fizikai bántalmazás közül az *ütés* esetében szignifikánsan nagyobb átlagot értek el ($p < 0,05$).

A nemzetközi kutatások eredményei alapján feltételeztük, hogy az általunk mért szociális készségek esetében is azonosíthatók különbségek az életkor szerinti heterogén és homogén összetételű csoportok között. A heterogén (36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) és a homogén összetételű csoportok mindkét készségcsoportnál kapott eredményeit összehasonlítva csak két készségnél, a *megosztás*nál és a *segítségnyújtás*nál kaptunk általánosítható különbségeket ($p < 0,05$). E készségeknél a kétféle összetételű heterogén csoportokba járó gyerekek átlagai egyaránt magasabbak, így eredményeink is azt mutatják, hogy már igen fiatal korban jelentős szerepet játszik a kortársak mellett az idősebb gyerekek modellnyújtó viselkedése (például Van Lieshout és Ferguson, 1991).

Bár több kutatás (például Hartup, 1970; Olthof, 1990) nemcsak a proszocialitás, hanem az agresszivitás esetében is azonosította az idősebb gyerekek fiatalabb társaikra

gyakorolt erős befolyásoló szerepét, kutatásunkban az agresszív viselkedést meghatározó készségeknél a csoportösszetételt tekintve nem találtunk számottevő különbségeket. A 4. táblázatban csak a szignifikáns eltéréseket tüntettük fel.

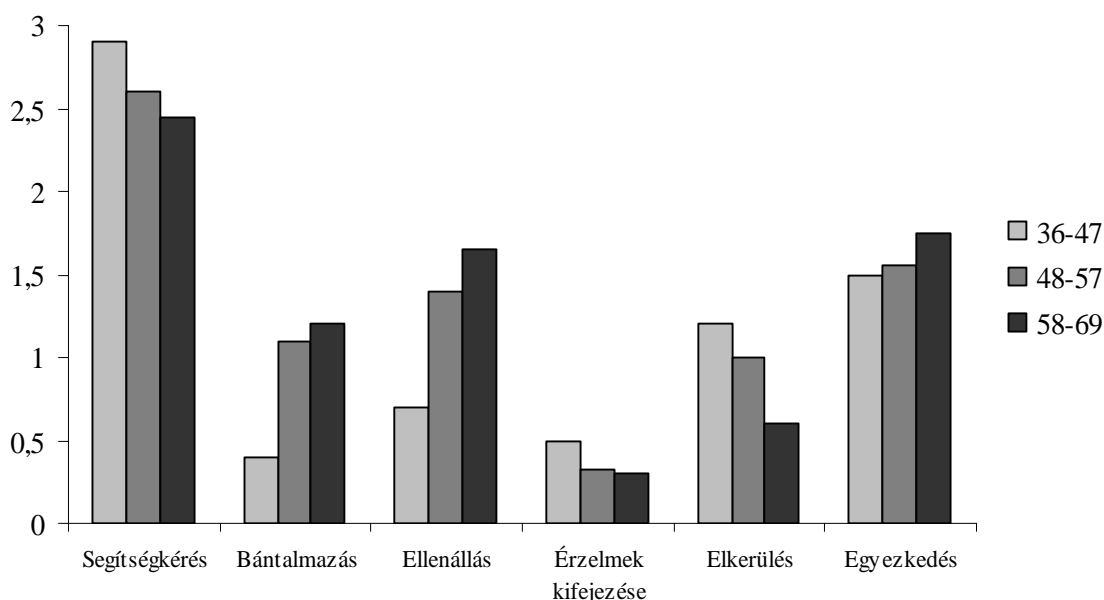
4. táblázat. A megosztás és a segítségnyújtás készségénél kapott szignifikáns eltérések a csoportösszetétel alapján (átlag)

Szociális készségek	Csoportösszetétel				
	Homogén (36–47)	Homogén (48–57)	Heterogén (36–57)	Homogén (58–69)	Heterogén (48–69)
Megosztás	1,92	2,02	2,65*	2,11	2,71*
Segítségnyújtás	2,03	2,10	2,68*	2,13	2,78*

Megjegyzés: * szignifikáns különbség ($p < 0,05$)

A szociális és az érzelmi készségek működése – életkori különbségek

A Tremblay-féle (1992) kérdőív a megküzdési stratégiák működésében szerepet játszó szociális és érzelmi készségeket egyrészt az önmaga számára problematikus helyzetek, másrészt a gyermek társa számára kellemetlen szituációk értékelésével méri. Az első esetben (4. ábra) a készségek közül kettőnél, a *bántalmazás*nál és az *ellenállás*nál mutatható ki szignifikáns különbség ($p < 0,05$). Mindkét készségnél a középső és a nagycsoportos gyerekek nagyobb átlaggal különülnek el a kiscsoportosoktól.

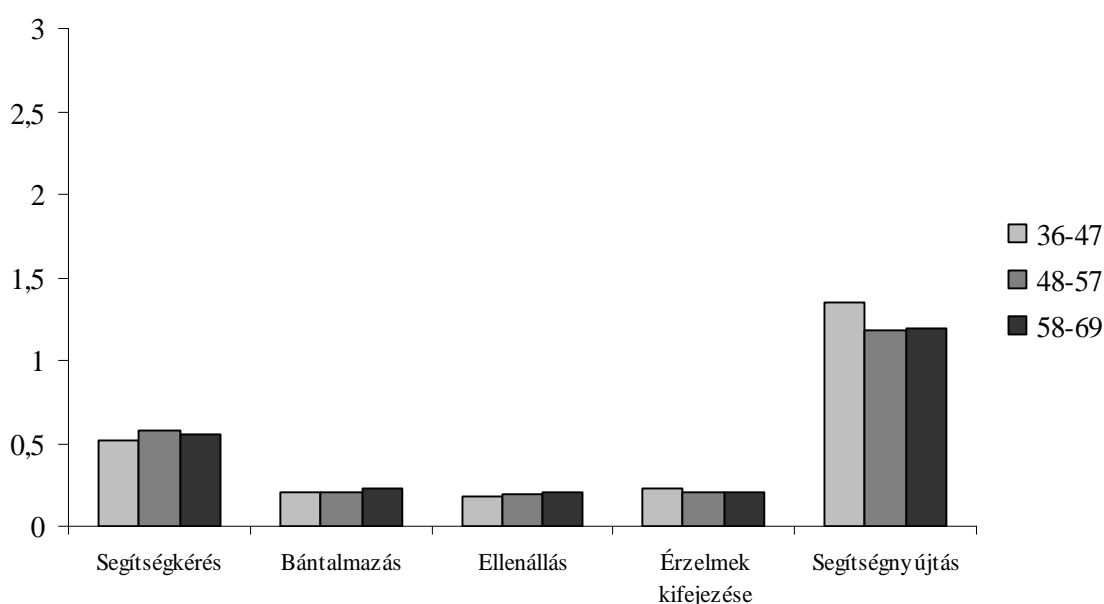


4. ábra

A szociális és az érzelmi készségek működése (önmaga számára frusztrált helyzet)

Eredményeink is alátámasztják azokat az adatokat (például *Saarni*, 1999), amelyek szerint az évek előrehaladtával a negatív érzelmek szabályozásának egyre meghatározóbb formája a társak megütése, kigúnyolása vagy megsértése, valamint a saját hely vagy játék megtartásáért, védelméért tett aktív ellenállás, ami leginkább mint tiltakozás jelenik meg.

Ugyanakkor a második esetben – amikor a szituációkban a gyermek társa kerül frusztrált helyzetbe (5. ábra) – egyik készség működésében sem találtunk szignifikáns életkori különbségeket.



5. ábra

A szociális és az érzelmi készségek működése (társa számára frusztrált helyzet)

Nem és csoportösszetétel szerinti eltérések

A fiúk és a lányok átlagai közötti eltérések egyik életkorban sem általánosíthatóak, bár az érzelmek szabályozásának, működtetésének, kifejezésének nemek közötti különbségeit több vizsgálat is kimutatta (például *Buss*, 1988). Feltételezzük, hogy a nemek közötti különbségek vizsgálatok kapott adatok a kérdőívvel való mérés problematikáját tükrözik. A legtöbb nemzetközi kutatás megfigyeléssel kombinált kérdőíves vizsgálatokat tartalmaz, illetve főként szituációs játékokat alkalmaznak az érzelmikészség-működések feltárására. Ennek fontosságát és szükségességét támasztja alá az is, hogy a készségek működésének bábozással történő vizsgálatok a külföldi kutatások eredményeivel hasonló eredményeket kaptunk.

A heterogén (36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) és a homogén összetételű csoportok mindkét készségcsoportnál kapott eredményeit összehasonlítva csak a társa

számára frusztrált helyzetben mért készségek esetében találtunk szignifikáns különbségeket ($p < 0,05$). A *segítségkérés* és a *segítségnyújtás* mint szociális készségeknél a kétféle összetételű heterogén csoportokba járó gyerekek átlagai szignifikánsan magasabbak, mint a homogén csoportok gyerekeinek az átlagai (5. táblázat).

Az eredmények – hasonlóképpen az első kérdőívvel kapott adatokhoz – az idősebb gyerekek befolyásoló szerepének fontosságára, a csoportszervezésnél ennek figyelembe vételére hívják fel a figyelmet. Ugyanakkor további hazai vizsgálatokra van szükség ahhoz, hogy pontosabban kirajzolódjanak a készségek működése és a vegyes csoportösszetétel adta pozitív és negatív hatások közötti kapcsolatok.

5. táblázat. A segítségkérés és a segítségnyújtás készségénél kapott szignifikáns eltérések a csoportösszetétel alapján (átlag)

Szociális és érzelmi készségek	Csoportösszetétel				
	Homogén (36–47)	Homogén (48–57)	Heterogén (36–57)	Homogén (58–69)	Heterogén (48–69)
Segítségkérés	1,21	1,17	1,45*	1,13	1,39*
Segítségnyújtás	1,10	1,02	1,28*	1,09	1,36*

Megjegyzés: * szignifikáns különbség ($p < 0,05$)

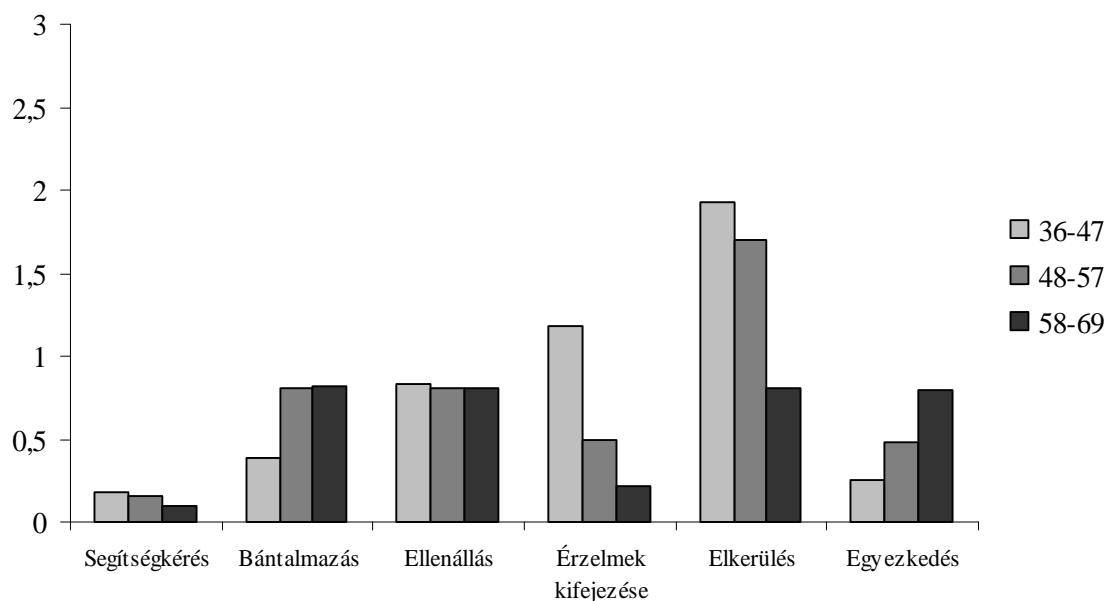
A bábozással mért szociális és érzelmi készségek működése – életkori eltérések

A bábokkal történő vizsgálatban a gyerekeknek öt társas dilemmát kellett megoldaniuk (lásd az 1. táblázatot). A pedagógus a *Mit mond?* és a *Mit csinál?* kérdések alapján jegyezte le a gyermek reakcióit. Az angol vizsgálatnak megfelelően a verbális és a cselekvéses megnyilvánulásokat a kérdőív által is mért szociális és érzelmi készségek (egyezkedés, segítségkérés, elkerülés, érzelmek kifejezése, ellenállás, bántalmazás) megjelenéseként azonosítottuk.

Kutatásunkban csak a *Mit csinál?* területen találtunk a készségek működésében szignifikáns életkori különbségeket ($p < 0,05$), így a további elemzésekhez csak az ezen a területen kapott adatokat használjuk. A szociális és az érzelmi készségek működésének együttes vizsgálata alapján két készségnél (*bántalmazás* és *ellenállás*), míg a bábozással történő felmérés alapján négy készségnél mutatható ki eltérés.

A legidősebb gyerekek az *egyezkedés* esetében nagyobb, az *elkerülés*nél alacsonyabb átlaggal különülnek el a fiatalabbak átlagaitól. Az *érzelmek kifejezése* készségnél a kiscsoportosok átlaga magasabb, mint az idősebb gyereké, és – akárcsak a kérdőíves

vizsgálatnál – a *bántalmazás* készségének átlaga a kiscsoportosoknál alacsonyabb. Az eredményeket a 6. ábra szemlélteti.



6. ábra
A szociális és az érzelmi készségek működése (bábozás – Mit csinál?)

A *bántalmazás*nál mindkét esetben a korábbi, a már ismertetett külföldi kutatási eredményekkel egybehangzó különbségek tapasztalhatók. Az *ellenállás*nál a szimulált helyzetek alapján nem azonosítható a különböző életkorú gyerekek közötti – a kérdőívvel azonban feltárt – különbség, ugyanakkor számos vizsgálat szerint az *ellenállás* az idősebb óvodás gyerekek egyik legjellemzőbb reakciója az önmaga számára nem vagy kevésbé kellemes, vonzó szituációkban (például Hartup, 1992; Palermi, Tenuta, Genta, Cowie, Almeida, Isidro, Lera és Ortega, 1999).

Úgy véljük, e jelenség a szokatlan vizsgálati helyzettel magyarázható, ám nem magával a bábozással, hanem az azokkal megjelenített szituációk viszonylag gyors váltakozásával, valamint azzal, hogy a helyzeteket társ nélkül, kizárólag egy felnőtt társaságában kellett megoldani.

Nem és csoportösszetétel szerinti eltérések

A nem és a csoportösszetétel (homogén vagy heterogén: 36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) alapján végzett adatelemzések több készség működésében is szignifikáns különbségeket ($p < 0,05$) mutatnak. A 6. táblázatban a nemek, a 7. táblázatban a csoportösszetétel szerinti

eltéréseket foglaltuk össze. Mindkét táblázat csak azokat a készségeket tartalmazza, amelyek esetében valamelyik életkorban kimutatható szignifikáns eltérés.

6. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek (bábozás) működésének nemek szerinti különbségei

Szociális és érzelmi készségek	36–47 hónapos				48–57 hónapos				58–69 hónapos			
	Fiú		Lány		Fiú		Lány		Fiú		Lány	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Elkerülés	1,37	0,96	2,51*	1,01	n. s.				n. s.			
Érzelmei kifejezése	0,28	0,21	0,51*	0,36	0,26	0,16	0,56*	0,25	0,22	0,23	0,45*	0,36
Bántalmazás	n. s.				n. s.				1,03*	0,95	0,65	0,62

Megjegyzés: * szignifikáns különbség ($p < 0,05$); n. s. nem szignifikáns

Az eredmények szerint az *érzelemkifejezés* készségének működése mindhárom életkorban a lányoknál intenzívebb, az *elkerülés* csak a legfiatalabb lányokra, s a *bántalmazás* csak a legidősebb fiúkra jellemző nagyobb mértékben. A kérdőíves vizsgálatok eredményeit elemezve már említettük a módszer lehetséges problémáit, ugyanakkor az is elképzelhető, hogy az általunk mért készségek működésének nemek szerinti jelentősebb differenciálódása főként a kisiskoláskorra jellemző.

7. táblázat. Az egyezkedés és az ellenállás készségénél kapott szignifikáns eltérések a csoportösszetétel alapján (átlag)

Szociális és érzelmi készségek	Csoportösszetétel				
	Homogén (36–47)	Homogén (48–57)	Heterogén (36–57)	Homogén (58–69)	Heterogén (48–69)
Egyezkedés	0,66	0,63	0,96*	0,78	1,09*
Ellenállás	0,68	0,75	1,16*	0,83	1,16*

Megjegyzés: * szignifikáns különbség ($p < 0,05$)

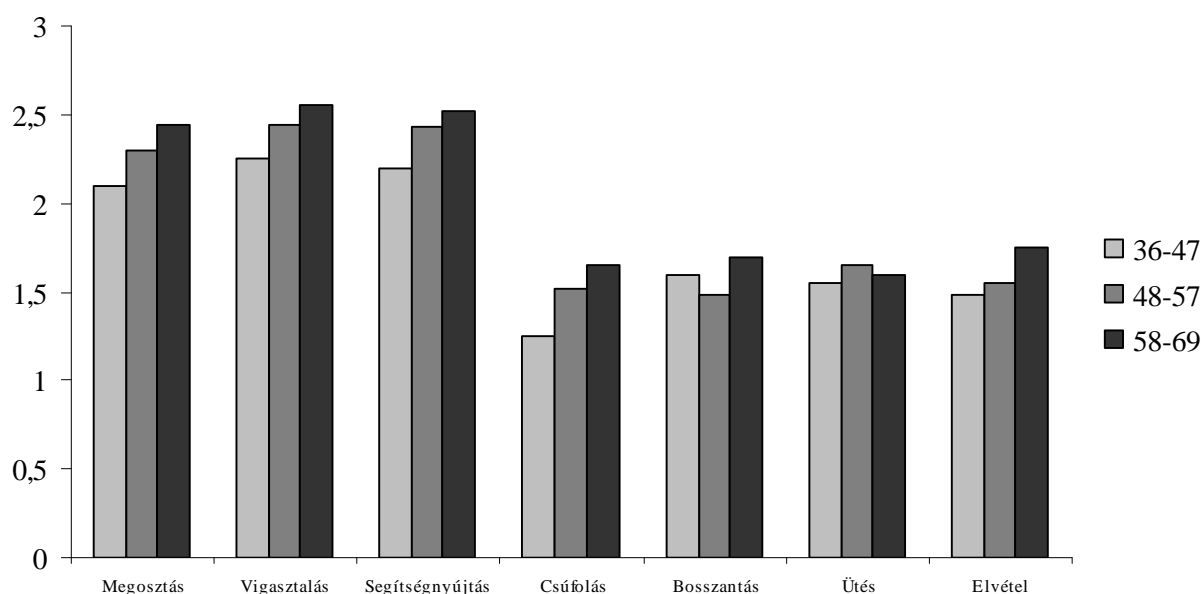
A heterogén (36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) és a homogén összetételű csoportok eredményeinek összehasonlításakor a kérdőíves vizsgálatnál a *segítségnyújtás* és a *segítségkérés*, a bábozással történő mérésnél az *egyezkedés* és az *ellenállás* készségénél kaptunk szignifikáns különbségeket ($p < 0,05$). Akárcsak a *segítségnyújtás* és a *segítségkérés*, az *egyezkedés* és az *ellenállás* esetében is a heterogén csoportok átlagai nagyobbak. Bár az utóbbi két készség működésében feltehetően egymással ellentétes folyamatokat válthat ki, erősíthet, illetve gyengíthet egy adott csoport életkor szerinti heterogenitása, adataink alapján mindenképpen további két olyan készségről van szó, amelyek működésében feltehetően szintén jelentős szerepet játszik a vegyes csoportösszetétel.

A szociális és az érzelmi készségek működése a pedagógusok értékelése alapján

A pedagógusok a gyermekek szociális viselkedését számos szubjektív tényező mentén értékelik, illetve az adott óvoda szokás- és normarendszere hat a gyermekekről alkotott ítéletekre. Mindezek ellenére fontosnak tartottuk, hogy a pedagógusok jellemezzék a gyerekek szociális és érzelmi készségeinek működését, feltételezve, hogy az adott csoporton belüli egyéni különbségeket többé-kevésbé tükrözi értékelésük. A bábozással történő vizsgálatban – a mérőeszköz jellegéből adódóan – erre nem volt lehetőség.

A szociális készségek működése – életkori különbségek a pedagógusok értékelése alapján

A pedagógusok értékelése alapján a Szociális készségek kérdőívvel mért, a proszociális (megosztás, vigasztalás, segítségnyújtás) és az agresszív (csúfolás, bosszantás, ütés, elvétel) viselkedést meghatározó szociális készségek közül négy esetben mutatható ki az életkor alapján szignifikáns különbség ($p < 0,05$). A két viselkedésformához tartozó készségek működésének jellemzőit a 7. ábra szemlélteti.



7. ábra

A proszociális és az agresszív viselkedést meghatározó
szociális készségek működése a pedagógusok értékelése alapján

Az önjellemzés szerint (lásd a 2. ábrát) a *megosztás* készségénél a kiscsoportosok alacsonyabb átlaggal különülnek el az idősebb gyerekek átlagaitól, a *segítségnyújtás* esetében pedig a három részminta átlaga szignifikánsan eltér egymástól ($p < 0,05$). A pedagógusok

értékelése alapján azonban mindhárom készségnél kisebb átlaggal különülnek el a kiscsoportosok, vagyis a *megosztás*, a *vigasztalás* és a *segítségnyújtás* is nagyobb mértékben jellemzi a középső és a nagycsoportosokat, mint a kiscsoportosokat. Mindez jól tükrözi a tanulmány elején bemutatott külföldi kutatási eredményeket.

Mind az önjellemzés, mind a pedagógusok értékelése a verbális agresszív viselkedést meghatározó készségek működésében mutat szignifikáns különbségeket ($p < 0,05$). Az önjellemzés alapján a *csúfolás* és a *bosszantás* esetében a nagycsoportosok mindkét készségnél magasabb átlagot értek el. A pedagógusok értékelése alapján azonban csak a *csúfolás*nál mutatható ki szignifikáns eltérés, a legfiatalabb gyerekek átlaga kisebb, mint az idősebbeké.

Csoportösszetétel és nem szerinti eltérések a pedagógusok értékelése alapján

A pedagógusok értékelése alapján mind a csoportösszetétel, mind a nemek alapján kimutathatók szignifikáns eltérések ($p < 0,05$) a készségek működésében. A csoportösszetétel (homogén vagy heterogén: 36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) szerinti összehasonlítás általánosítható eredményeit a 8. táblázat, a fiúk és a lányok közötti szignifikáns különbségeket a 9. táblázat tartalmazza.

8. táblázat. A megosztás és a vigasztalás készségénél kapott szignifikáns eltérések a csoportösszetétel alapján (átlag)

Szociális készségek	Csoportösszetétel				
	Homogén (36–47)	Homogén (48–57)	Heterogén (36–57)	Homogén (58–69)	Heterogén (48–69)
Megosztás	1,91	2,12	2,33*	2,18	2,55*
Vigasztalás	2,26	2,28	2,75*	2,45	2,90*

Megjegyzés: * szignifikáns különbség ($p < 0,05$)

A szociális készségek közül csak a proszocialitást meghatározó *megosztás* és *vigasztalás* készségénél mutatható ki számottevő különbség. Az önjellemzés eredményeivel hasonló módon a nagyobb mértékű *megosztás* a heterogén összetételű csoportokba járó gyerekekre jellemzőbb, mint a homogén összetételű csoportok gyermekeire. Ugyanakkor a pedagógusok szerint nem a *segítségnyújtás*, hanem a *vigasztalás* gyakoribb a vegyes életkorú csoportokba járó gyerekeknél. Az agresszív viselkedést befolyásoló készségeknél egyetlen készségnél sem találtunk a csoportösszetétel alapján számottevő különbséget.

9. táblázat. A szociális készségek működésének nemek szerinti különbségei a pedagógusok értékelése alapján

Szociális készségek		36–47 hónapos				48–57 hónapos				58–69 hónapos			
		Fiú		Lány		Fiú		Lány		Fiú		Lány	
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Proszoci- alitás	Segítségnyújtás	n. s.				2,30	0,65	2,71*	0,46	n. s.			
	Vigasztalás	n. s.				n. s.				2,42	0,64	2,84*	0,37
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.				n. s.				1,92*	0,60	1,48	0,58
	Bosszantás	1,93*	0,67	1,43	0,51	n. s.				1,93*	0,61	1,52	0,59
	Ütés	n. s.				1,85*	0,65	1,44	0,63	1,85*	0,61	1,36	0,48
	Elvétel	n. s.				n. s.				1,67*	0,60	1,28	0,45

Megjegyzés: * szignifikáns különbség ($p < 0,05$); n. s. nem szignifikáns

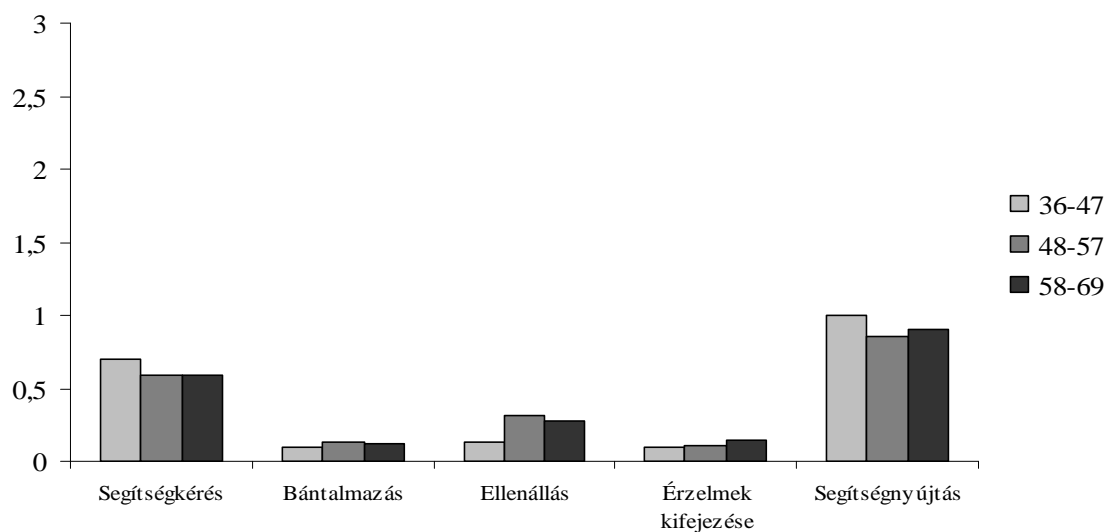
A fiúk és a lányok átlagai között a proszocialitást meghatározó készségek közül kettő, az agresszivitást befolyásoló összetevők közül mindegyik esetében kimutatható valamelyik életkorban szignifikáns ($p < 0,05$) különbség.

Akárcsak az önjellemzésnél, a proszociális viselkedést befolyásoló készségeknél a legfiatalabb korosztálynál nincs számottevő különbség. A pedagógusok szerint a középső csoportos lányokra a *segítségnyújtás*, a nagycsoportos lányokra pedig a *vigasztalás* nagyobb mértékben jellemző, mint a fiúkra. Az önjellemzés szerint szintén e két készség átlagai különböznek szignifikánsan, ugyanakkor a gyerekek értékelése alapján mind a középső, mind a nagycsoportos lányok segítőkészebbek, illetve gyakrabban vigasztalják bajba jutott társaikat.

Az önjellemzés alapján az agresszivitást befolyásoló készségek működésében egy esetben mutatható ki szignifikáns eltérés, a legidősebb fiúk az *ütést* gyakrabban alkalmazzák, mint a lányok. A pedagógusok értékelése már nagyobb hasonlóságot mutat a mindennapi tapasztalattal és a korábbi vizsgálati eredményekkel egyaránt. A legfiatalabb korosztálynál csak a *bosszantás* készségénél található szignifikáns különbség ($p < 0,05$), és a középső csoportosok körében szintén a fiúkra jellemző nagyobb mértékben az *ütés* mint viselkedéstechnikai eszköz alkalmazása. A nagycsoportos fiúk mindegyik készséget tekintve szignifikánsan nagyobb átlagot értek el, vagyis az eredmények alapján gyakrabban *bosszantják* és *csúfolják* társaikat, alkalmaznak *fizikai bántalmazást* és *veszik el* társaik játékát.

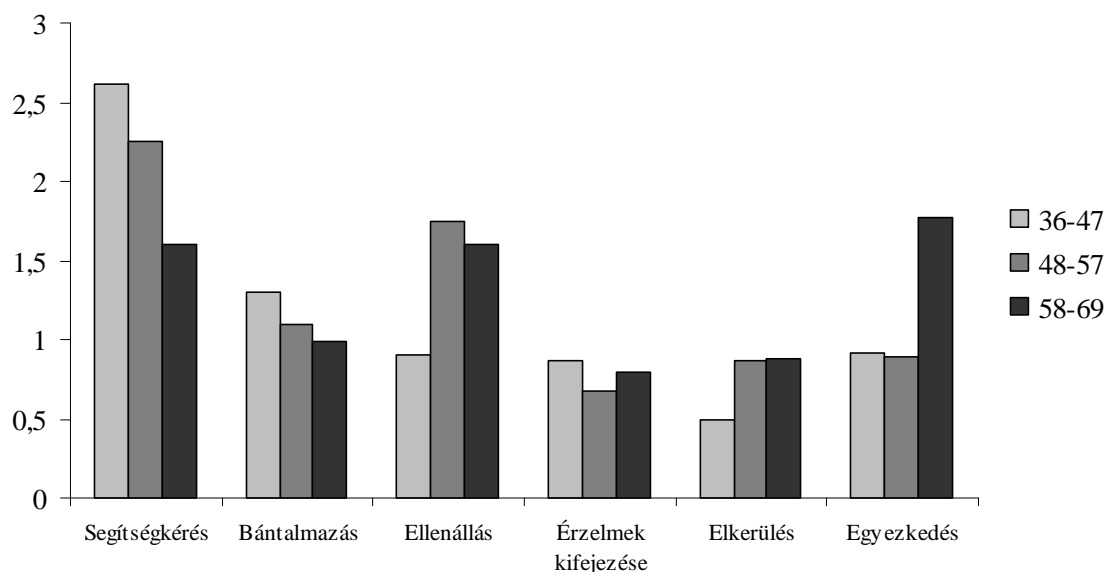
A szociális és az érzelmi készségek működése – életkori különbségek a pedagógusok értékelése alapján

A pedagógusok szerint – az első kérdőív eredményeihez hasonlóan – a Tremblay-féle kérdőív által mért készségek működése is differenciáltabb az egyes életkorokban, bár értékelésük alapján szintén csak a gyermeknek önmaga számára frusztrált helyzetben mért összetevők működése különbözik szignifikánsan. Az eredményeket a 8. (társa számára frusztrált helyzet) és a 9. ábra (önmaga számára frusztrált helyzet) szemlélteti.



8. ábra

A szociális és az érzelmi készségek működése a pedagógusok értékelése alapján (társa számára frusztrált helyzet)



9. ábra

A szociális és az érzelmi készségek működése a pedagógusok értékelése alapján (önmaga számára frusztrált helyzet)

Az önjellemzéssel kapott adatok szerint az önmaga számára frusztrált helyzetre vonatkozó összetevők közül a *bosszantás* és az *ellenállás* készségénél van jelentős életkori eltérés. A pedagógusok értékelésében e kettő közül csak az *ellenállás*, valamint a *segítségkérés* és az *egyezkedés* készségénél mutatható ki szignifikáns különbség ($p < 0,05$).

A legidősebb gyerekek kisebb értékkel különböznek el társaiktól a *segítségkérés* esetében, vagyis kevesebb segítséget kérnek, és nagyobb átlaggal az *egyezkedést* tekintve, ami arra utal, hogy fiatalabb társaikkal ellentétben a különböző helyzetek megoldása során gyakrabban próbálják meggyőzni társaikat, egyezkednek egy-egy játék megszerzéséért, valamilyen tevékenység elvégzéséért.

Az *ellenállás*nál a kiscsoportosok szignifikánsan kisebb átlagot értek el, mint az idősebb gyerekek, tehát az adatok alapján az *ellenállás* a legfiatalabb korosztály viselkedésére kevésbé jellemző, mint a középső vagy a nagycsoportos gyerekekre.

Csoportösszetétel és nem szerinti eltérések a pedagógusok értékelése alapján

Az eltérő (homogén vagy heterogén: 36–57 hónaposok; 48–69 hónaposok) összetételű csoportokba járó gyerekek eredményeit összehasonlítva nincs a szociális és az érzelmi készségek működésében jelentős különbség.

A fiúk és a lányok átlagai – az önjellemzéssel ellentétben – két készségnél is szignifikánsan különböznek ($p < 0,05$). Az egyik készség (*érzelmek kifejezése*) működését az önmaga számára, a másik készség (*ellenállás*) működését a társa számára frusztrált helyzetben méri a kérdőív. A 10. táblázat csak az ezekhez a pszichikus összetevőkhöz tartozó adatokat tartalmazza.

10. táblázat. A készségek működésének nemek szerinti különbségei a pedagógusok értékelése alapján

Szociális és érzelmi készségek	36–47 hónapos				48–57 hónapos				58–69 hónapos			
	Fiú		Lány		Fiú		Lány		Fiú		Lány	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Érzelmek kifejezése	n. s.				0,41	0,51	0,64*	0,65	0,58	0,44	0,89*	0,56
Ellenállás	n. s.				0,36*	0,41	0,12	0,21	0,35*	0,45	0,11	0,33

Megjegyzés: * szignifikáns különbség ($p < 0,05$); n. s. nem szignifikáns

Az eredmények alapján a legfiatalabb korosztálynál nincs különbség egyik készség működésében sem. A pedagógusok szerint a középső és a nagycsoportba járó lányok *érzelemkifejezése* intenzívebb, valamint a középsős és a nagycsoportos fiúk egyaránt nagyobb mértékben mutatnak *ellenállást* egy-egy, számukra frusztrált helyzetben.

Összefüggés-vizsgálatok

A szociális és az érzelmi készségek működése közötti kapcsolatok feltárása az elmúlt évtized kutatásainak egyik legkitüntetettebb területe. A külföldi vizsgálatok (például *Dowling*, 2001; *Smith* és *Hart*, 2004) eredményei szerint a készségek egymásra gyakorolt hatása már igen korán meghatározza a társas viselkedés eredményességét, a készségműködésekre pedig különböző – *Saarni* (1999) szerint törvényszerű összefüggéseket nem mutató – mértékben hat a környezeti tényezők közül például a család szerkezete, a szülők anyagi helyzete vagy iskolázottságuk. Az általunk végzett összefüggés-vizsgálatok közül az első kettő a kérdőívek által mért szociális és az érzelmi készségek összefüggéseit tárta fel egyrészt az önjellemzés, másrészt a pedagógusok értékelése alapján. Ezen összefüggés-rendszerek mellett megvizsgáltuk a két készségcsoportnál az értékelők ítéletei közötti kapcsolatokat, valamint a készségeknek a szülők iskolai végzettségével való összefüggéseit.

A szociális és az érzelmi készségek működésének kapcsolata az önjellemzés alapján

A 11–13. táblázat a három mérőeszköz által mért szociális és érzelmi készségek közötti szignifikáns korrelációkat szemlélteti az önjellemzéssel kapott eredmények alapján. Nem tüntettük fel azokat a készségeket, amelyek nem kapcsolódnak szignifikánsan egyetlen készséghez sem.

A korrelációs számítás eredményei szerint a legfiatalabb korosztálynál található a legkevesebb, a legidősebbeknél pedig a legtöbb szignifikáns kapcsolat. Ugyanakkor már a kiscsoportosoknál is igen sok a közepes erősségű együttható, így feltételezhető, hogy e készségműködések már igen korán hatással vannak egymásra. E hatások a későbbi életkorokban is kimutathatók, azonban az adatok z-próbával történő elemzése alapján nincs az életkoronkénti összefüggések között szignifikáns különbség ($p < 0,05$), vagyis az óvodai évek elejére kialakult kapcsolatok nagy része a későbbiekben jelentős módon nem változik.

A mindennapi tapasztalattal megegyező eredmény a proszocialitás készségeinek a bántalmazással való negatív összefüggése. A bántalmazással kapcsolatos érzelmek intenzitása erős pozitív kapcsolatban áll az agresszivitást meghatározó szociális készségekkel, ami főként az idősebb gyerekek viselkedését határozza meg. Az érzelmek kifejezésének készsége és az agresszivitást befolyásoló szociális készségek között kizárólag a legidősebb korosztálynál találtunk szignifikáns korrelációkat, azonban már a középső csoportosok eredményei is a segítségkérés és a csúfolás, bosszantás, ütés, illetve a társ játékának elvétele közötti negatív kapcsolatot mutatják.

11. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (kiscsoport, önjellemzés)

Szociális készségek		Szociális és érzelmi készségek (önmaga számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)			Szociális és érzelmi készségek (bábozás – Mit csinál?)			
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmek kif.	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellenállás	Egyezkedés	Segítségkérés	Elkerülés	Érzelmek kif.
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	-0,41*	0,49*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
	Vigasztalás	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,37*	-0,36*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,42*
	Segítségnyújtás	n. s.	0,36*	-0,38*	0,41*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,29*	0,22*	n. s.	n. s.	n. s.	0,22*
	Bosszantás	n. s.	n. s.	0,48**	n. s.	n. s.	0,19*	n. s.	n. s.	n. s.	0,32*	0,29*
	Ütés	n. s.	-0,42*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,36*	n. s.	n. s.	n. s.
	Elvétel	-0,43**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,32*	n. s.	n. s.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns

12. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (középső csoport, önjellemzés)

Szociális készségek		Szociális és érzelmi készségek (önmaga számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)			Szociális és érzelmi készségek (bábozás – Mit csinál?)			
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmek kif.	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellenállás	Egyezkedés	Segítségkérés	Elkerülés	Érzelmek kif.
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	-0,45*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,19*	n. s.	n. s.	n. s.
	Vigasztalás	n. s.	n. s.	-0,49*	n. s.	0,41*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,36*
	Segítségnyújtás	n. s.	0,39*	n. s.	0,41*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,32*	n. s.	n. s.
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	0,47*	n. s.	n. s.	0,36**	0,26*	n. s.	-0,37*	n. s.	0,29*
	Bosszantás	n. s.	n. s.	0,46*	n. s.	n. s.	0,31*	n. s.	n. s.	-0,29*	0,44*	0,32*
	Ütés	-0,41**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,35*	n. s.	n. s.	n. s.
	Elvétel	-0,35*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,38*	n. s.	n. s.	-0,39*	n. s.	n. s.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns

13. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (nagy csoport, önjellemzés)

Szociális készségek		Szociális és érzelmi készségek (önmaga számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (bábozás – Mit csinál?)			
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmei kif.	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellenállás	Érzelmei kif.	Egyezkedés	Segítségkérés	Elkerülés	Érzelmei kif.
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	-0,48*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,22*	n. s.	n. s.	n. s.
	Vigasztalás	n. s.	n. s.	-0,49*	n. s.	0,52*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,21*	n. s.	0,46*
	Segítségnyújtás	n. s.	0,45*	n. s.	0,38*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,41**	n. s.	n. s.
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	0,45*	n. s.	n. s.	0,47**	0,36*	0,33*	n. s.	-0,45*	n. s.	0,25*
	Bosszantás	n. s.	n. s.	0,49*	n. s.	n. s.	0,41*	n. s.	0,36*	n. s.	-0,42*	0,43*	0,32*
	Ütés	-0,45*	-0,35*	0,34*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,36*	n. s.	-0,46*	n. s.	n. s.
	Elvétel	-0,38*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,48*	n. s.	0,38*	-0,53**	-0,45*	n. s.	n. s.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns

A szociális és az érzelmi készségek működésének kapcsolata a pedagógusok szerint

A pedagógusok ítéletei és a két készségcsoport közötti összefüggéseket a 14–16. táblázat mutatja. A bábozással történő vizsgálatnál csak önjellemzéssel kapott adatokkal rendelkezünk, így azokat kihagytuk az elemzésből.

Az elemzés alapján a szignifikáns korrelációs együtthatók száma közel azonos az önjellemzésnél kapott életkoronkénti együtthatók számával. Szintén már a kiscsoportosoknál több készségpár között közepes erősségű kapcsolat azonosítható, e kapcsolatok – akárcsak az önjellemzésnél – a legidősebb korosztálynál is megtalálhatóak, a korrelációk erőssége között pedig ugyancsak nincs számottevő különbség.

Az eredmények legfőbb üzenete, hogy az önjellemzéssel megegyezően a bántalmazással kapcsolatos érzelmei intenzitása és az agresszív viselkedést meghatározó készségek közötti kapcsolatot a pedagógusok a középső és a nagycsoportos gyerekek körében erősnek ítélik. Azonban az érzelmei kifejezésének készsége mind a társa, mind az önmaga számára frusztrált helyzetben már a legfiatalabb korosztálynál is több összefüggést mutat a proszocialitást és az agresszivitást meghatározó készségekkel egyaránt, mint az önjellemzés alapján. A segítségnyújtást és az agresszivitást meghatározó készségek közötti kapcsolatok

csak a pedagógusok értékelése alapján azonosíthatók, mint ahogyan a segítségnyújtásnak a proszocialitást befolyásoló készségekkel való összefüggései is kizárólag az önjellemzésnél.

14. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (kiscsoport, pedagógus)

Szociális készségek		Szociális és érzelmi készségek (önmaga számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)		
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmek kif.	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellenállás
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	-0,29*	0,23*	n. s.	-0,55**	n. s.
	Vigasztalás	n. s.	n. s.	-0,33*	0,36*	n. s.	-0,23*	n. s.
	Segítségnyújtás	n. s.	0,39*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,26*
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
	Bosszantás	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
	Ütés	-0,25*	n. s.	0,32*	n. s.	n. s.	0,36*	n. s.
	Elvétel	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,36*	0,41*	n. s.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns

15. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (középső csoport, pedagógus)

Szociális készségek		Szociális és érzelmi készségek (önmaga számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)		
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmek kif.	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellenállás
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	-0,39*	0,23*	n. s.	n. s.	n. s.
	Vigasztalás	n. s.	n. s.	-0,42*	0,38*	n. s.	-0,31*	n. s.
	Segítségnyújtás	n. s.	0,36**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,36*
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	0,33*	0,37*	n. s.	n. s.	n. s.
	Bosszantás	-0,26*	n. s.	n. s.	0,39*	n. s.	n. s.	n. s.
	Ütés	-0,36*	n. s.	0,38*	n. s.	n. s.	0,39*	n. s.
	Elvétel	n. s.	n. s.	0,39*	n. s.	-0,38*	0,41**	n. s.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns

16. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek közötti korrelációk (nagy csoport, pedagógus)

Szociális készségek		Szociális és érzelmi készségek (ön maga számára frusztrált helyzet)				Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)			
		Egyezkedés	Segítségkérés	Bántalmazás	Érzelmek kif.	Segítségnyújtás	Bántalmazás	Ellenállás	Érzelmek kif.
Proszocialitás	Megosztás	n. s.	n. s.	n. s.	0,32*	n. s.	-0,31*	n. s.	0,23*
	Vigasztalás	n. s.	n. s.	-0,46*	0,41**	0,35*	n. s.	n. s.	n. s.
	Segítségnyújtás	n. s.	0,23*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	-0,33*	n. s.
Agresszivitás	Csúfolás	n. s.	n. s.	0,36*	0,35*	n. s.	n. s.	n. s.	0,22*
	Bosszantás	n. s.	n. s.	n. s.	0,29*	n. s.	n. s.	n. s.	0,32*
	Ütés	-0,39*	n. s.	0,34*	n. s.	-0,31*	0,39*	n. s.	n. s.
	Elvétel	n. s.	n. s.	0,32*	n. s.	-0,34*	n. s.	n. s.	n. s.

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns

Összefüggések az önjellemzés és a pedagógusok értékelése között

A készségcsoportok külön-külön létrehozott összevont mutatói alapján elemeztük életkoronként az értékelők ítéletei közötti kapcsolatokat. A bábozással történő vizsgálat eredményeit ebben az esetben sem vontuk be az elemzésbe. Az eredményeket a 17. táblázat tartalmazza.

17. táblázat. A két értékelő közötti korrelációk készségcsoport és életkor szerint (összevont mutató alapján)

<i>A szociális és az érzelmi készségek működését mérő kérdőívek</i>	<i>Kiscsoport</i>	<i>Középső csoport</i>	<i>Nagy csoport</i>
Szociális készségek (proszocialitás)	n. s.	0,36*	0,57**
Szociális készségek (agresszivitás)	n. s.	0,32*	0,53**
Megküzdési stratégiák – Szociális és érzelmi készségek (ön maga számára frusztrált helyzet)	n. s.	n. s.	0,30*
Megküzdési stratégiák – Szociális és érzelmi készségek (társa számára frusztrált helyzet)	n. s.	n. s.	0,33*

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns

A legfiatalabb korosztálynál egyik készségcsoportnál sem mutatható ki szignifikáns összefüggés a gyerekek és a pedagógusok értékelése között. Közepes szignifikáns

kapcsolatokat kaptunk a középső csoportosoknál a proszocialitást meghatározó szociális készségek esetében, valamint a nagycsoportosoknál mindegyik készségcsoportnál.

A szociális készségeknél – a proszocialitást és az agresszivitást meghatározóknál egyaránt – szignifikáns különbség van a középső és a nagycsoportosok korrelációs együtthatói között. E különbség alapján feltételezhető, hogy az életkor előrehaladtával egyre pontosabbá válnak az óvodai lét szabályai, a nevelő-nevelt kapcsolatot meghatározó normák, s az értékelőket tekintve mindez hozzájárul az egyes helyzetekben mért szociális aktivitás hasonló megítéléséhez.

A szülők iskolai végzettsége és a készségek működése közötti kapcsolatok

A hazai, kisiskolás és serdülőkorú gyerekekkel végzett vizsgálatokból (például Zsolnai, 1999; Zsolnai és Józsa, 2002; Józsa és Zsolnai, 2005, Kasik, 2007) tudjuk, hogy a családi háttér, s főként az ezt meghatározó szülők iskolai végzettsége – bár életkoronként különböző mértékben – hatással van a szociális kompetencia egyes komponenseinek működésére és fejlődésére. Ugyanakkor úgy véljük, a szociális kompetencia összetevőinek a családi, ezen belül a szülői tulajdonságokkal való összehasonlításakor ez utóbbinak nem a legmegfelelőbb területe az iskolai végzettség. Minden bizonnyal az anya és az apa szociális készségeinek fejlettségét kellene a vizsgálatok során összehasonlítani a gyermek szociális komponenseinek fejlettségével, azonban olyan hazai mérőeszköz, amely ezt a célt szolgálja – tudomásunk szerint – nincs. Ebből adódóan a szülőkkel kapcsolatos korrelációelemzést az iskolai végzettséget kifejező adatokkal végeztük el.

A végzettségeket öt kategóriába soroltuk: (1) általános iskolát végzettek, (2) szakmunkásképző iskolát végzettek, (3) érettségivel, (4) főiskolai vagy (5) egyetemi diplomával rendelkezők. Az eredmények alapján sem az anya, sem az apa iskolázottságát tekintve nincs az életkori részminták között számottevő eltérés, és összehasonlítva életkoronként az anya és az apa iskolázottságát, szintén nem mutatható ki szignifikáns különbség.

A korrelációs számításnál a már használt összevont mutatókat alkalmaztuk. A készségcsoportok és a végzettség között öt esetben találtunk szignifikáns összefüggést (minden esetben $p < 0,05$). Az anya iskolázottsága a proszociális viselkedést meghatározó készségekkel gyenge ($r = 0,22$) kapcsolatban, s ennél szignifikánsan nem erősebb korrelációban áll az érzelmi készségekkel (önmagára számára frusztrált helyzet: $r = 0,32$; társa számára frusztrált helyzet: $r = 0,35$). A szociális és az érzelmi készségek és az apa iskolai

végzettsége között hasonló erősségű összefüggéseket kaptunk (önmaga számára frusztrált helyzet: $r=0,36$; társa számára frusztrált helyzet: $r=0,34$).

Összegzés

A 2006 májusában óvodás korú (36–69 hónapos) gyerekekkel végzett vizsgálatunk célja a proszociális és az agresszív viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek fejlettségének, valamint a készségek összefüggéseinek és néhány háttérváltozóval való kapcsolatuknak a feltárása volt. A készségműködések két kérdőívvel (mindkettőnél gyermek- és pedagógusváltozat), valamint egy bábozáson alapuló mérőeszközzel (csak gyermekváltozat) mértük.

Az önjellemzéssel kapott adatok szerint a megosztás, a segítségnyújtás, a csúfolás és a bosszantás az életkor előrehaladtával egyre inkább jellemzője a gyerekek viselkedésének. Ugyancsak az életkor növekedésével egyre meghatározóbb formája a negatív érzelmek szabályozásának a másik fizikai bántalmazása, az erőteljes tiltakozás a nem tetsző tevékenység végzésekor vagy a nézetkülönbségek megoldásakor, valamint az egyezkedés egy játék birtoklásáért és egy tevékenységben való részvételért. A verbális agresszív viselkedést meghatározó szociális készségek életkori sajátosságai – minden bizonnyal – összefüggésben állnak a szókincs gazdagságának életkori különbségeivel, így e kapcsolat jellegzetességeit, a proszocialitás sikeres fejlesztésének érdekében, mindenképpen szükséges további vizsgálatokkal feltárni.

Adataink alapján a középső és a nagycsoportos lányokra nagyobb mértékben jellemző a vigasztalás és a segítségnyújtás, a legidősebb fiúkra pedig kizárólag az ütés alkalmazása jellemzőbb. Az érzelmkifejezés készségének működése a lányoknál intenzívebb mindhárom életkorban. A nagyobb mértékű elkerülés csak a legfiatalabb lányokra, a bántalmazás pedig csupán a legidősebb fiúkra jellemző.

Az eredmények az óvodások körében végzett kérdőíves vizsgálat problematikájára is felhívják a figyelmet, hiszen a készségeknél a legtöbb nemek közötti különbséget a bábozással történő vizsgálattal azonosítottunk. Mivel a nemzetközi kutatások főként megfigyeléssel kombinált kérdőíves vizsgálatokat végeznek, illetve szituációs játékokat alkalmaznak a készségműködések feltárására, így szükséges ezekhez hasonló hazai mérőeszközök kidolgozása és hatásvizsgálata. Ugyanakkor az is elképzelhető, hogy a mért készségek működésének nemek szerinti jelentősebb differenciálódása főként a kisiskoláskorra jellemző.

A csoportösszetételt tekintve (heterogén: 36–57 hónaposok; homogén: 48–69 hónaposok) minden esetben a vegyes életkorú csoportok átlagai magasabbak. Nagyobb mértékű a megosztás, a segítségnyújtás, a segítségkérés, a segítségnyújtás, az egyezkedés, valamint az ellenállás. Szintén további vizsgálatok elvégzése szükséges ahhoz, hogy pontosabban kirajzolódjanak a szociális és az érzelmi készségek működése és a csoportösszetétel közötti pontosabb összefüggések.

A pedagógusok a készségek működését a gyerekek önjellemzésével a legtöbb esetben hasonlóan érzékelik. Értékelésük alapján a középső és a nagycsoportos lányok érzelm kifejezése intenzívebb, valamint a fiúk egy-egy frusztrált helyzetben nagyobb személyrel vagy helyzettel szembeni ellenállást mutatnak. A csoportösszetétel szerinti vizsgálat azt mutatta, hogy szerintük kizárólag a vigasztalás gyakoribb a vegyes életkorú csoportokba járó gyerekek körében.

Az önjellemzéssel kapott adatok korrelációelemzése szerint a legfiatalabb korosztálynál található a legkevesebb, a legidősebbeknél pedig a legtöbb szignifikáns kapcsolat az egyes készségek között. Ugyanakkor már a kiscsoportosoknál is igen sok a közepes erősségű együttható, így feltételezhető, hogy e készségműködések már igen korán hatással vannak egymásra. E hatások a későbbi életkorokban is kimutathatók, azonban az elemzés szerint nincs az életkoronkénti összefüggések között szignifikáns különbség, vagyis adataink alapján az óvodai évek elejére kialakult kapcsolatok nagy része a későbbiekben jelentős módon nem változik.

A gyerekek és a pedagógusok értékelése között a legfiatalabb korosztály esetében egyik készségcsoportnál sem mutatható ki szignifikáns összefüggés. Közepes erősségű szignifikáns kapcsolat van a középső csoportosoknál a proszocialitást meghatározó szociális készségek, valamint a nagycsoportosoknál mindegyik készségcsoport esetében. A középső és a nagycsoportosok korrelációs együtthatói között – mind a proszocialitást, mind az agresszivitást meghatározó készségeknél – a különbség szignifikáns. E különbség alapján feltételezhető, hogy az életkor előrehaladtával egyre pontosabbá válnak az óvodai lét szabályai, a nevelő-nevelt kapcsolatot meghatározó normák, s az értékelőket tekintve mindez hozzájárul az egyes helyzetekben mért szociális viselkedés hasonló megítéléséhez.

Minden bizonnyal a készségek fejlettségének megítéléséről kirajzolódó kép megbízhatósága nagymértékben növelhető több értékelő (két-három pedagógus, szülők, társak) bevonásával. Ugyanakkor a vizsgált korosztálynál ennek megvalósítása igen problematikus egyrészt az óvodások életkori sajátosságai (társ objektív jellemzése), másrészt az adott csoporttal foglalkozó felnőttek kevés száma (egy-két óvodapedagógus és egy dajka)

miatt. A szülők bevonására ebben a vizsgálatban a kérdőív jellege miatt (a helyzetek az óvodai létre vonatkoztak) nem volt lehetőségünk, de ítéletük mindenképpen hozzájárulna a készségműködések még alaposabb megértéséhez, nagyon fontos információkkal szolgálna a családi nevelés jellemzőiről, azoknak a gyermek viselkedésére gyakorolt hatásairól.

Eredményeink alapján az anya iskolázottsága a proszociális viselkedést meghatározó készségekkel gyenge kapcsolatban, s ennél szignifikánsan nem erősebb korrelációban áll a másik kérdőív által mért szociális és érzelmi készségekkel. Az apa iskolai végzettsége és a szociális és érzelmi készségek között hasonló erősségű összefüggéseket kaptunk. Feltehetően a szociális kompetencia összetevőinek a családi, ezen belül a szülői tulajdonságokkal való összehasonlításakor ez utóbbinak nem a legmegfelelőbb területe az iskolai végzettség. Az anya és az apa szociális készségeinek fejlettségét kellene a vizsgálatok során összehasonlítani a gyermek szociális készségeinek fejlettségével, azonban olyan hazai mérőeszköz, amely ezt a célt szolgálja – tudomásunk szerint – nincs. A vizsgálat során kimutatott együtthatók a korábbi kutatások következtetéseit erősítik, s egy másik, nagyon fontos terület (szülők szociális kompetenciája) mérésének szükségességére hívják fel a figyelmet. A sikeres szociális fejlődés segítése érdekében ugyanilyen fontos lenne a pedagógusok szociális készségeinek működési mechanizmusait feltárni, ennek azonban szintén nincs hazai mérőeszköze.

Irodalom

Anderson, C. A. és Bushman, B. J. (2002): Human aggression. In: Fiske, S. T., Schacter, D. L. and Zahn-Waxler, C.- (eds.): *Annual review of psychology*. 53, 27–51.

Damasio, A. R. (1995): Toward a neurobiology of emotion and feeling: operational concepts and hypotheses. *The Neuroscientist*, 1, 19–25.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. S. és Bem, D. J. (1997): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Bandura, A. (1986): *Social learning theory*. Prentice Hall, London.

Baron, R. A. és Richardson, D. R. (1994): *Human aggression*. Plenum Press, New York.

Bereczkei Tamás (2003): *Evolúciós pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

Berkowitz, L. (1993): Towards a general theory of anger and emotional aggression. In: Srull, T. K. and Wyer, R. S. (eds.): *Advances in social cognition*. 6, Hillsdale, 1–46.

Buss, D. M. (1988): Sex differences in human mate preferences. *Behavioral and Brain Sciences*. 12, 1–49.

Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. és Sanna, L. J. (2004): *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association, Washington, DC.

Chen, K. (2006): Social Skills Intervention for Student with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, 3, 143–149.

Chen, X., French, D. és Schneider, B. (2006): *Culture and peer relationships. Peer relationships in cultural context*. Cambridge University Press, New York. 3–20.

Cialdini, R. B., Baumann, D. J. és Kenrick, D. T. (1981): A three-step model of the development of altruism as hedonism. *Development Review*. 3, 207–223.

Coie, J. D. és Kupersmidt, J. B. (1983): A behavioral analysis of emerging social status in boy’s groups. *Child Development*. 54, 1400–1416.

Crick, N. R. és Werner, N. E. (1998): Response direction processes in relation and overt aggression. *Child Development*. 69, 1630–1639.

Csányi Vilmos (1994): *Etológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet. Humánetológia*. Vince Kiadó, Budapest.

Dabbs, J. M. és Morris, R. Jr. (1990): Testosterone, social class, and antisocial behavior in a sample of 4,462 men. *Psychological Science*. 1, 209–211.

Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H. és Sears, R. R. (1939): *Frustration and Aggression*. Yale University Press, New Haven.

Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., Gaertner, S. L., Schroeder, D. A. és Clark, R. D. (1991): The arousal: cost-reward model and the process if intervention. In: Clark, M. S. (ed.): *Review of personality and social psychology: Prosocial behavior*. 12, 86–118.

Dowling, T. E. (2001): Young children’s personal, social and emotional development. SAGE Publication. Inc. London.

Dunn, J. (1988): *Testvérek*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Eisenberg, N. (1982): The development of reasoning regarding prosocial behavior. In: Eisenberg, N. (ed.): *The Development of Prosocial Behavior*. Academic Press, New York.

Eisenberg, N. (1991): Meta-analytic contributions to the literature on prosocial behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 17, 273–282.

Fabes, R. A., Fultz, J., Eisenberg, N., May-Plumlee, T. és Christopher, F. S. (1989): Effects of wards on children’s prosocial motivation: A socialization study. *Developmental Psychology*. 25, 509–515.

Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K. és Martin, C. L. (2001): Parental Coping with Children’s negative Emotions: Relations with Children’s Emotional and Social Responding. *Child Development*, 72, 907–920.

Fabes, R. A., Fultz, J., Eisenberg, N., May-Plumlee, T. és Christopher, F. S. (1989). Effects of rewards on children's pro- social motivation: A socialization study. *Developmental Psychology*, 25 (4), 509-515.

Fagot, B. I. és Leinbach, M. D. (1989): Gender labeling and adoption of sex-typed behaviors. *Developmental Psychology*. 22, 440–443.

Fiske, A. P. (1992): The four elementary forms of sociality: Framework for a unified theory of social relations. *Psychological Review*. 99, 689–723.

Fiske, S. T. (2006): *Társas alapmotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest.

Flanagan, O. (1994): Multiple identity, character transformation, and self-reclamation. In: Graham, G. and Stephens, L. (eds.): *Philosophical psychopathology*. Cambridge. 135–162.

Freud, S. (1986): *Bevezetés a pszichoanalízisbe*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Látókörr*, 3. sz. 49–58.

Geen, R. G. (1998): Aggression and antisocial behavior. In: Gilbert, D. T. Fiske, S. T. and Lindzey, G. (eds.): *The handbook of social psychology*. McGraw-Hill, New York. 313–356.

Gresham, F. M., Sugai, G. és Horner, R. H. (2001): Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67 (3), 331–344.

Grusec, J. E. (1991): The socialization of altruism. In: Clark, M. S. (ed.): *Review of personality and social psychology: Prosocial behavior*. 12, CA: Sage. 9–13.

Hair, E. C., Jager, J. és Garrett, S. B. (2002): Helping teens develop healthy social skills and relationships: What research shows about navigating adolescence. <http://www.childtrends.org/Files/K3Brief.pdf> Letöltés ideje: 2007. október 15.

Halberstadt, A. G., Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001): Affective Social Competence. *Social Development*, 10, 79–119.

Hartup, W. W. (1970): Peer interaction and social organization. In: Mussen, P. H.: *Carmichael's manual of child psychology* 2. John Wiley, New York.

Hartup, W. W. (1974): Aggression in childhood: developmental perspectives. *American Psychologist*, 29, 336–341.

Hartup, W. W. (1992): Friendships and their Developmental Significance. In: McGurk: *Children's Social Development*, 175–205, Lea, New York.

Hoffman, M. L. (1981): Is altruism part of human nature? *Journal of personality and Social Psychology*. 40, 121–137.

Hoffman, M. (2000). Empathy and moral development: The implications for caring and justice. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Hooven C., Gottman, J. M. és Katz, L. F. (1995): Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognitions and Emotion*. 9, 229–264.

Huesmann, L. R. (1988): An information-processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*. 14, 13–24.

Huesmann, L. R. és Guerra, N. G. (1997): Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 72, 408–419.

Józsa Krisztián és Zsolnai Anikó (2005): *Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén*. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2005. október 6–9. Konferenciakötet: 115.

Kasik László (2006): A társas viselkedés, a tanulmányi eredményesség és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 106. 3. sz. 231–258.

Lamb, M. E. (1993): First Moral Sense: an examination of the appearance of morality related behaviors in the second year of life. *Journal of Moral Education*, 2, 97–110.

Lewis, M. (1997): *Altering fate: Why the past does not predict the future*. Guilford Press, New York.

Low, B. S. (1989): Cross-Cultural patterns in the training of children: An evolutionary perspective. *Journal of Comparative Psychology*. 103, 311–319.

Meichenbaum, D., Butler, L. és Gruson, L. (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 95–119.

Mize, J. és Ladd, G. W. (1988): A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*. 26, 388–397.

Mott, P. és Krane, A. (2006): Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, 18. 127–141.

Murphy, B.C. és Eisenberg, N. (1997). Young children's emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are targets of a peer's anger. *Social Development*. 6, 18–36.

Nagy Henriett (2006): Az érzelmi intelligencia kapcsolata a tanulmányi eredménnyel és a szociális sikerrel iskoláskorúaknál. *Iskolakultúra*, 16. 4. sz. 74–84.

Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Nagy József és Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–269.

Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Nicholson, J. (1993): *Men and Women. How Different are They?* Oxford University Press, Oxford.

Oatley, K. és Jenkins, J. M. (2001): *Érzelmek*. Osiris Kiadó, Budapest.

Olthof, T. (1990): *Blame, anger and aggression in children: A social-cognitive approach*. KU Nijmegen, Diss.

Palermi, L., Tenuta, F., Genta, M. L., Cowei, H., Almeida, A., Isidro, A., Lera, B. M. J. és Ortega, R. (1999): *An Observational Approach to Study Social and Aggressive Behaviour of Children*. TMR Network Projekt. http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_calabria1.html Letöltés ideje: 2007. szeptember 21.

Piaget, J. (1993): *Az értelem pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Piliavin, J. A. és Chang, H. W. (1990): Altruism: A Review of Recent Theory and Research. *The Annual Review of Sociology*. 16, 27-65.

Ranschburg Jenő (1998): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Rapp, J. (2007): Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *Childhood Education*. 1, 145–162.

Rose-Krasnor, L. (1997): The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, 6, 111–135.

Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.

Sandberg, D. E. és Meyer-Bahlburg, H. E. (1994): Variability in middle childhood play behavior: Effects of gender, age, and family background. *Archives of Sexual Behavior*. 23, 645–663.

Schroeder, D. A., Penner, L., Dovidio, J. F. és Piliavin, J. A. (1995): *The psychology of helping and altruism: Problems and puzzles*. McGraw-Hill, New York.

Smith, K. és Hart, C. (2004, eds.): *Childhood social development*. Blackwell Publishing Ltd., Oxford.

Strayer, F. F. (1989): Co-adaptation within the Early Peer Group: A Psychobiological Study of Social Competence. In: Schneider, B. H., Attili, G., Nadel, J. and Weissberg, R. P. (eds.): *Social Competence in Developmental perspective*, London, 145–175.

Tremblay, R. E., Masse, B., Perron, D., LeBlanc, M., Schwartzman, A. E. és Ledingham, J. (1992): Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 60, 64–72.

Trower, P. (1978): *Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis*. Guilford Press, New York.

Vajda Zsuzsanna (2001): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.

Van Lange, P., De Bruin, E., Otten, W. és Joireman, J. (1997): Development of prosocial, individualistic, and competitive orientations: Theory and preliminary evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*. 73, 733–746.

Van Lieshout, C. és Ferguson, T. (1991): Peer relationships in school. *Pedagogische Studies*. 68, 45–55.

Watson, M. W. és Peng, Y. (1992). The relation between toy gun play and children's aggressive behavior. *Early Education and Development*. 3, 370–389.

Webster-Stratton, C. (2002): *How to promote children's social and emotional competence*. SAGE Publication Inc., London.

Zahn-Waxler, C. és Radke-Yarrow, M. (1982): The development of altruism: alternative research strategies'. In: Eisenberg, N. (ed.): *The Development of Prosocial Behavior*. Academic Press, New York.

Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATEPress, Szeged.

Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk., 2003): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 205–227.

Zsolnai Anikó és Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, **57.** 7–8. sz. 3–16.

Zsolnai Anikó, Kasik László és Lesznyák Márta

ÓVODÁS KORÚ GYEREKEK AGRESSZÍV ÉS PROSZOCIÁLIS VISELKEDÉSE – EGY LONGITUDINÁLIS VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI¹

A tanulmányban bemutatott – 2006 és 2008 között végzett – longitudinális vizsgálat a frusztrált helyzetek kezelésében szerepet játszó agresszív és proszociális viselkedés alakulását tárta fel óvodás korú gyermekek körében. A két viselkedésforma működését meghatározó szociális és érzelmi készségek alakulásának sajátosságai a hazai óvodai nevelés számára számos problémára és lehetőségre hívják fel a figyelmet.

Az óvodás kori társas viselkedés fejlődését vizsgáló nemzetközi (például *Saarni*, 1999; *Pistorio*, 2006; *Baumgartner és Strayer*, 2008) és hazai (például *Nagy, Józsa, Vidákovich, Fazekasné*, 2004) kutatások szerint a különböző szociális és érzelmi összetevők fejlettsége már ebben az életkorban jelentős egyéni eltéréseket mutat. A különbségeket egyrészt az öröklött genetikai programok, másrészt a családi és az óvodai szocializációs közeg jellemzői határozzák meg.

A kutatások egyértelműen bizonyítják, hogy az öröklött mechanizmusok kibontakozásában és változásában, valamint a tanult viselkedésformák kialakulásában a családi környezet a legmeghatározóbb tényező, azok a szülői hatások, szocializációs technikák, amelyek az adott környezethez való optimális alkalmazkodást segítik (*Eibl-Eibesfeldt*, 1989; *Fabes, Leonard, Kupanoff és Martin*, 2001).

Számos felmérésből (például *Hooven, Gottman és Katz*, 1995; *Fabes, Leonard, Kupanoff és Martin*, 2001) az is kiderül, hogy egyre nő azoknak a gyerekeknek az aránya, akiknek a szocialitása már az óvodai évek alatt nem fejlődik megfelelő ütemben. Bár csaknem lehetetlen az öröklött és a tanult tényezők viselkedésben megmutatkozó hatásainak az elkülönítése, a kutatások szerint az elégtelen fejlődés legfőbb oka – az óvodai nevelés hatékonyságától csaknem függetlenül – a családi nevelésben érhető tetten. E gyermekek esetében a szülők nem vagy alig tudják megteremteni azokat az érzelmi, szociális, erkölcsi, kognitív és környezeti feltételeket, amelyek segítenék a viselkedést befolyásoló összetevők pozitív irányú alakulását.

Mindezek alapján napjainkban a társas viselkedés tervszerű, az óvodai nevelési programba szervesen beépülő, tudatos – elsősorban preventív jellegű – fejlesztésére van szükség. Ennek azonban alapvető feltétele, hogy minél több információval rendelkezünk –

¹ A tanulmány az OTKA T-048475 számú kutatás keretében valósult meg.

mind az egyén, mind a csoport szintjén – a fejleszteni kívánt pszichikus összetevők életkori sajátosságairól, időbeli változásukról, valamint a változást befolyásoló környezeti tényezőkről.

A tanulmányban bemutatott longitudinális kutatás során a szociális viselkedés két alapvető formáját, a proszocialitást és az agresszivitást meghatározó szociális és érzelmi készségek spontán változását tártuk fel. E készségek alakulását olyan megküzdést igénylő társas helyzetek szimulálásával és ugyancsak különböző stratégiák alkalmazását igénylő kijelentések értékelésével mértük, amelyek szinte mindennaposak az óvodai évek alatt. A vizsgálatot a 2006-os keresztmetszeti felmérésben (Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007) részt vevő 29 kiscsoportos (36–47 hónapos) gyermekkel végeztük.

Az agresszivitásra és a proszocialitásra vonatkozó pszichológiai nézeteket, valamint a fejlődésükkel kapcsolatos nemzetközi kutatási eredményeket a keresztmetszeti vizsgálatot bemutató tanulmányunkban részletesen ismertettük, így e tanulmányban a felmérés elméleti hátterét csak röviden foglaljuk össze, majd bemutatjuk a longitudinális vizsgálat legfontosabb eredményeit.

A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE

Szociális kompetencia – szociális és érzelmi készségek

Az agresszív és a proszociális viselkedést a szociális, emocionális és kognitív alrendszerekből felépülő szociális kompetencia mint pszichikus feltételrendszer teszi lehetővé. A rendszer a viselkedést szervező, az interperszonális célok eléréséhez és kivitelezéséhez szükséges öröklött és tanult pszichikus elemeket aktiváló, folyamatosan módosuló motívum- és képességrendszer. A szociális, az emocionális és a kognitív motívumrendszer öröklött (rutinok és hajlamok) és tanult elemekből (pl. meggyőződések, attitűdök), a képességrendszer egyszerű és komplex képességekből, valamint azok öröklött és tanult összetevőiből (készségekből, szokásokból, ismeretekből, rutinokból, mintákból) szerveződik (Rose-Krasnor, 1997; Nagy, 2000; Nagy és Zsolnai, 2001; Zsolnai és Kasik, 2008).

A feltételrendszer változása hierarchizálódásként értelmezhető (Nagy, 2000), amely során az öröklött fajspecifikus biológiai viselkedésjegyek a mikro- és a makrokörnyezettel való folyamatos kölcsönhatás eredményeképpen, a szocializációs folyamat hatására tanult (szociális, kognitív és emocionális) elemekkel egészülnek ki, azokkal összefonódnak és

módosulnak. Mindez lehetővé teszi a környezethez való alkalmazkodást, a különböző szociális interakciók megértését, szándékos alakítását, az eredményes társas viselkedést.

A hazai (például *Zsolnai és Józsa*, 2003; *Józsa és Zsolnai*, 2005) és a nemzetközi (például *Gresham, Sugai és Horner*, 2001; *Hair, Jager és Garrett*, 2002) vizsgálatok eredményei alapján a társas viselkedés hatékonysága nagymértékben függ a szociális készségek mint tanult rendszerösszetevők készletének gazdagságától, a szociális kompetencia alakulására főként ezen pszichikus összetevők működéséből következtethetünk.

Trower (1978) szerint a szociális készségek „azok a reakciók, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy egy adott interakción belül elérje kívánt célját, mégpedig oly módon, hogy az szociálisan elfogadható legyen és ne mások kárára történjék” (*Trower*, 1978, idézi: *Fülöp*, 1991. 50. o.). *Gresham, Sugai és Horner* (2001) szintén a szociális kompetencia működési alapjainak tekinti a szociális készségeket, amelyek speciális verbális és nem verbális viselkedési formákat határoznak meg, szituációfüggőek, hatással vannak rájuk a körülményekből fakadó szociális követelmények, s leginkább e pszichikus komponensek megfelelő működése teszi lehetővé az adaptív és eredményes viselkedést.

Nagy József (2000) komponensrendszer-elméletében a szociális készségek a szociális képességek – a különböző alapszabályokat követő, a viselkedés szervezéséért, megvalósításáért felelős komponensek – tanult elemei, amelyek mindig valamely specifikus célú és tartalmú (például együttműködést, versengést kiváltó) viselkedés kivitelezésében működnek közre. „A készségeket valamely általánosabb viselkedés folyamata aktiválja, eltérően a szokásoktól, amelyek működését a szociális helyzet váltja ki, illetve a pszichikus mintáktól, amelyeknek a felidéződése készítet a megvalósításra.” (*Nagy*, 2000. 203. o.).

A szociális alrendszer mellett mind a kognitív, mind az érzelmi alrendszer összetevőinek igen nagy a szerepe a hatékony társas viselkedés kivitelezésében (*Rose-Krasnor*, 1997; *Saarni*, 1999). Az interakció sikeressége függ attól, miként tudjuk közvetíteni mások felé érzéseinket, ugyanakkor a verbális és a nem verbális kommunikációs jelzések – amelyeken keresztül az érzelmek kifejezése történik – megértése és értelmezése szintén alapvető jelentőséggel bír a hatékony szociális kommunikációban, amely a szociális kompetencia egyik legfontosabb részrendszere. Az érzelmek szabályozása alapján működik az érzelmek megfigyelése, értékelése, valamint rövid vagy hosszú távú módosítása, ami már számos, a kognitív alrendszer összetevőinek fontosságát is jelzi.

Saarni (1999) érzelmi készségeknek tekinti azokat a tanult pszichikus komponenseket, amelyek aktivitásukkal az én-hatékonyság (self-efficacy) növeléséért felelősek. Az én-hatékonyság egyrészt magában foglalja az érzelmi válaszok adott helyzetben történő

kifejezését, másrészt a saját és mások pozitív, negatív vagy semleges érzelmeinek azonosítását és megértését, ami lehetővé teszi a szociális kölcsönhatások pontosabb megértését. *Saarni* (1999) empirikus vizsgálatait alapján hét érzelmi készség működését tekinti kiemelten fontosnak a szociális interakciók kezelésében (*Zsolnai és Kasik*, 2007):

- (1) mások érzelmi állapotának felismerése (a verbális és a nem verbális jelzések azonosítása),
- (2) érzelmek közötti különbségtétel (saját érzelmeink és mások érzelmeinek differenciált észlelése),
- (3) az érzelmek verbális és nem verbális kifejezése,
- (4) az empátia és a szimpátia felismerése mások megnyilvánulásaiban,
- (5) az érzelmek és azok kommunikálása közötti összefüggések megértése,
- (6) a negatív, frusztrált helyzetekben átélt érzelmek szabályozása,
- (7) a különböző emberi kapcsolatokra jellemző érzelmi viszonyulások megértése és azok alkalmazása a társas interakciók során.

Az érzelmi készségek fejlődésvizsgálati eredményei (például *Saarni*, 1999; *Webster-Stratton*, 2002; *Smith és Hart*, 2004) alapján szoros kapcsolat áll fenn az érzelmek kifejezésének, szabályozásának készségei és a szociális összetevők (például az együttműködési képesség) működése között. Például a negatívérzelem-szabályozás készségének nem megfelelő működése nagymértékben gátolhatja a sikeres együttműködést, a kortársak által kifejezett negatív reakciók tanult negatív mintákként – főként kisiskolás korban – meg is erősíthetik a nem hatékony viselkedést (*Oatley és Jenkins*, 2001).

Agresszivitás, proszocialitás és megküzdés

Napjainkban a pedagógiai kutatások és fejlesztő kísérletek többsége – a tudományos közösség által széles körben elfogadott humánetológiai vizsgálatok (például *Csányi*, 1994, 1999) eredményeit elfogadva – abból indul ki, hogy mind az agresszivitás, mind a proszocialitás alapvető biológiai funkciót tölt be az emberek életében, mindkettő társas viselkedésünk belső szabályozótényezője (*Csányi*, 1994). Az agresszivitás és a proszocialitás formái, gyakorisága, megjelenési módja mögött tehát minden esetben következtethetünk biológiai tényezőkre (öröklött mechanizmusokra), amelyek kibontakozásában, változásában az életkor előrehaladtával egyre jelentősebb szerephez jutnak a közvetlen és a közvetett környezet hatásai, ily módon az öröklött tényezők tanult elemekkel gazdagodnak. Azonban az öröklött elemek befolyásoló szerepe az egyén élete végéig meghatározó.

Az agresszív viselkedés során az egyén közvetlen szándéka, hogy egy másik embernek (fizikailag és/vagy verbálisan) ártson, illetve kárt tegyen környezetében, tárgyakban, élőlényekben (Atkinson, Atkinson, Smith és Bem, 1997; Anderson és Bushman, 2002). Az agresszív gondolatok agresszív cselekvések nélkül nem tekinthetők agressziónak, illetve az a viselkedés, amelyik árt a másinak, ám bizonyíthatóan ilyen szándék nélkül, szintén nem agresszív tevékenység. A proszociális agresszió során az egyén valakinek vagy valaminek a megvédése érdekében viselkedik agresszíven, bár ez az agressziótípus – főként a mögöttes értékek társadalmi elfogadottsága miatt – igen vitatott (Fiske, 2006).

Proszociális viselkedésnek tekinthető minden olyan személyközi aktivitás, „amelyiknek az a szándéka, hogy mások javát szolgálja – mint például a segítségnyújtás, vigasztalás, megosztás, együttműködés, támogatás, védelem és aggódás” (Schroeder, Penner, Dovidio és Piliavin, 1995, idézi: Fiske, 2006. 416. o.).

Az agresszív viselkedéshez hasonlóan a proszociális akciók szintén szándékvezéreltek, és ugyancsak társadalmilag meghatározott, hogy mi szolgálja a másik javát (Fiske, 2006). A proszociális viselkedés legtöbbször a másakra irányul, ugyanakkor irányulhat magára a segítőre, támogatóra is. A másokra irányuló, altruista viselkedés olyan proszociális akciókat foglal magában, amelyeknek motívuma elsősorban a mások szükségleteinek figyelembevétele és kielégítése (Piliavin és Chang, 1990). Az altruista viselkedésben nem jelenik meg a segítségnyújtásért, vigasztalásért járó külső jutalom, ami azonban az önmagára irányuló proszociális viselkedésnek egyik központi indítéka (Van Lange, De Bruin, Otten és Joireman, 1997).

Mind az agresszív, mind a proszociális viselkedésformák jelentős szerepet játszanak a különböző frusztrált szituációkkal való megküzdésben. A megküzdés során számos stratégia alkalmazható, melyek során – Pikó (1997) szerint – az egyén kognitív és magatartási erőfeszítéseket tesz a helyzet megoldására (Margitics és Pauwlik, 2006). A különböző megküzdési formák gyakoriságát, eredményességét főként serdülőkorúaknál és felnőtteknél azonosították, azonban az újabb kutatások szerint a megküzdési modellek számos olyan elemet tartalmaznak, amelyek már korábban, óvodás korú gyerekeknél is kimutathatók.

Lazarus és Launier (1978), valamint Lazarus és Folkman (1984) szerint az egyének két alapvető megküzdési formát alkalmaznak, a problémaközpontú és az érzelempözpontú stratégiát. A problémaközpontú megküzdéskor az egyén a problémára, a helyzetre koncentrálna kísérli meg azt megoldani, elkerülni, illetve megváltoztatni annak érdekében, hogy hasonló helyzetben el tudja kerülni. E megküzdés során számos problémamegoldó stratégia alkalmazható, amelyek irányulhatnak a problémahelyzetre és magára a személyre

vagy személyekre, alkalmazásuk pedig szoros összefüggésben áll számos kognitív terület fejlődésével, például a problémamegoldó képesség alakulásával.

Az érzelmközpontú stratégia esetében a helyzet kiváltotta érzelmi reakciók oldása, enyhítése, illetve a negatív érzelmek elhatalmasodásának leküzdése a legfőbb cél, s általában akkor is ezt a stratégiát alkalmazza az egyén, ha a helyzetet nem tudja megváltoztatni (Lazarus, 1990). Ugyancsak függ e stratégia alkalmazása a kognitív területek fejlettségétől, azonban – a nemzetközi vizsgálatok eredményei alapján (például Denham és Grout, 1992) – az összefüggés kisebb mértékű, mint a másik stratégia esetében, és az érzelmközpontú stratégia inkább az idegrendszeri működéssel áll szorosabb kapcsolatban.

Lazarus és Folkman (1986) kutatásaik alapján a problémaközpontú és az érzelmközpontú megküzdési formákon belül nyolcféle stratégiát különítettek el: (1) konfrontáció, (2) elkerülés-menekülés, (3) eltávolodás, (4) érzelmek és viselkedés szabályozása, (5) társas támogatás keresése, (6) a felelősség vállalása, (7) problémamegoldás tervezése, (8) pozitív jelentés keresése.

A konfrontáció a problémával való szembehelyezkedést, célirányos megküzdést jelent, míg az elkerülés-menekülés esetében az egyén nem vállalja a konfrontációt, kilép a szituációból. Az eltávolodás a helyzettől való érzelmi és mentális távolságtartásban nyilvánul meg, aminek oka a cselekvés tudatosságának növekedésével egyre inkább a további megküzdéshez való erőgyűjtés. Az érzelmek és viselkedés szabályozása esetén az adott helyzet megoldását legjobban segítő érzelmek kifejezési módjának és a helyzethez mérten leginkább hatékony viselkedésformák intenzív keresése és alkalmazásuk történik, a társas támogatás keresése során pedig mindennek a környezet lesz a kiindulópontja, az egyén a környezetéhez fordul erőforrásért, támogatásért. A felelősség vállalásakor az észlelt és a tulajdonított kontroll vállalása kerül előtérbe. A problémamegoldás tervezése olyan, erőteljesen kognitív stratégia, amely során azoknak a lehetőségeknek a kiértékelése zajlik, amelyek a helyzet megoldását elősegíthetik. A pozitív jelentés keresésekor a negatív jelentésű eseményt kihívásként, részben pozitív eseményként éli át az egyén, s ennek megfelelően cselekszik.

A LONGITUDINÁLIS VIZSGÁLAT JELLEMZŐI

A minta összetétele

A 2006 tavaszán végzett keresztmetszeti vizsgálatban öt szegedi óvodából 38 kiscsoportos (36–47 hónapos), 39 középső csoportos (48–57 hónapos) és 42 nagycsoportos (58–69 hónapos), összesen 119 gyermek vett részt. A 38 kiscsoportos gyermekből a 2007-es és a 2008-as vizsgálatban 29 (15 lány és 14 fiú) gyermek spontán fejlődését vizsgáltuk. A vizsgált gyerekek családi szociális környezete hasonló, és a longitudinális mérés éve alatt egyik gyerek sem vett részt fejlesztő programban.

A mérőeszközök jellemzői és a mért készségek rendszere

A 2006-os keresztmetszeti vizsgálat során két, eredetileg angol nyelvű kérdőívet és egy bábozáson alapuló mérőeszközt alkalmaztunk, amelyek a szociális készségek, valamint a megküzdési stratégiák alkalmazásában szerepet játszó szociális és érzelmi készségek működését tárják fel (a kérdőívek esetében a gyermekváltozat mellett pedagógusváltozat is rendelkezésünkre állt). A 2007-es és a 2008-as vizsgálatban csak az utóbbi kérdőívet (*Tremblay*, 1992) és a bábokkal szimulált helyzetekre adott gyermeki válaszokat mérő eszközt (*Mize és Ladd*, 1988; *Murphy és Eisenberg*, 1997) használtuk, mivel a szociális készségeket mérő kérdőív megbízhatósági mutatói a 2006-os vizsgálatban, mindhárom korosztály esetében nem voltak elég magasak. A longitudinális vizsgálatban alkalmazott mérőeszközök megbízhatósági mutatói mindhárom méréskor jónak bizonyultak (a Cronbach- α 0,75 és 0,86 közötti).

A Megküzdési stratégiák kérdőív negatív, frusztrált helyzetekben méri a szociális és az érzelmi készségek működését. A kérdőív egy részében az önmaga számára problematikus helyzetről (például: *Mit csinálsz, ha egy kispajtásod bosszant?*), míg a másikban a társa számára kellemetlen szituációról kell döntenie a gyermeknek (például: *Mit csinálsz, ha egy kispajtásod elesik és sírni kezd?*). Minden szituáció esetében hat, előre megfogalmazott válasz (például: *Szólok az óvó néninek., Elmegyek., Mérges leszek és megverem.*) közül kell kiválasztania azt, amelyiket abban a helyzetben tenné. A válaszok megfelelnek az angol, természetes környezetben történt megfigyelések alapján kialakított, megküzdés során aktivált hét készségnek: (1) egyezkedés, (2) segítségkérés, (3) segítségnyújtás, (4) elkerülés, (5) ellenállás, (6) bántalmazás, (7) érzelmek kifejezése.

A kérdőív szerkezete alapján proszociális aktivitást eredményez az egyezkedés, a segítségkérés és segítségnyújtás, valamint az elkerülés. Az egyezkedés a másikhoz való odaforduláson alapul, tartalmazhatja a másik leszidását, ám minden agresszív szándék nélkül, illetve kifejezhet javaslattevést a probléma megoldására. A segítségkérés a környezetben lévők (társ vagy óvónő) problémamegoldásba való bevonását jelenti, a segítségnyújtás pedig a bajba jutottnak való segítséget, a helyzet gyors megoldását bántó szándék nélkül. Az elkerülés az agresszív társtól való eltávolodást jelenti, ami megnyilvánulhat abban, hogy nem enged az agresszióknak, annak megszüntetésére szólít fel, valamint abban is, hogy nem reagál az eseményre, kilép a szituációból.

Az érzelmek kifejezése, a bántalmazás és az ellenállás készsége agresszív tevékenység kifejezésében játszik fontos szerepet. Az érzelmek kifejezése intenzív tiltakozást jelent, ami nem segíti a probléma hatékony, mindkét fél számára előnyös megoldását. Ugyancsak nem vezet sikeres megoldáshoz a verbális, illetve fizikai bántalmazás, amely a másik megütésében, kigúnyolásában, megsértésében nyilvánul meg. Az ellenállás leginkább a pathhelyzet kialakulását eredményezi, hiszen a másik cselekedeteire való reagálás csak kismértékben vagy egyáltalán nem történik meg, a gyermek ragaszkodik tulajdonához, álláspontjához, mindemellett csak verbálisan, de bántja társát.

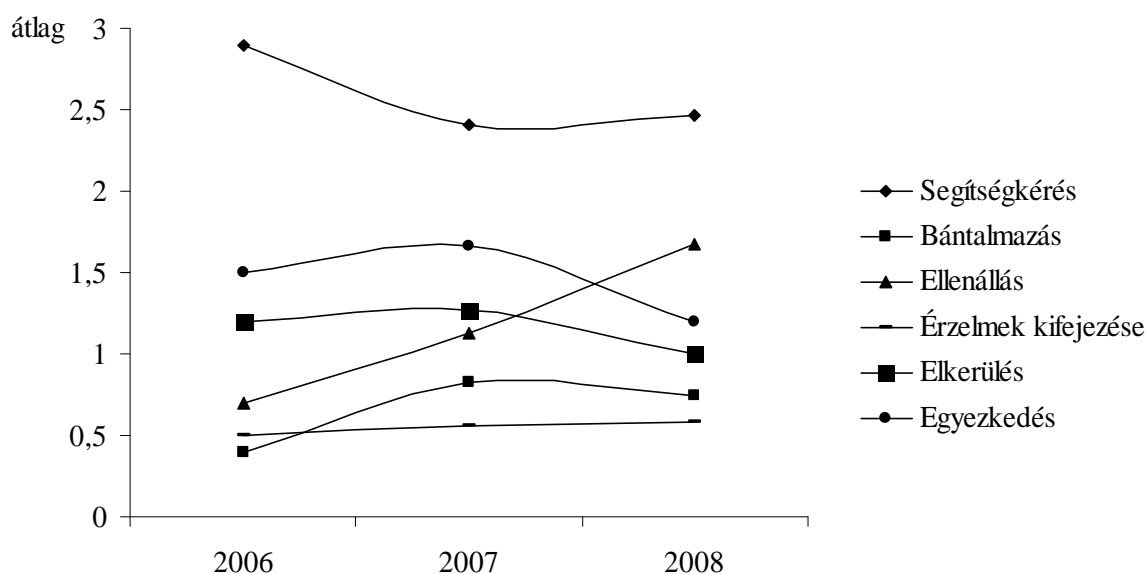
A készségek közül szociális természetűnek minősül az egyezkedés, a segítségkérés, a segítségnyújtás és a bántalmazás, az érzelmi készségek csoportjába pedig az ellenállás, az érzelmek kifejezése és az elkerülés tartozik.

A bábokkal történő vizsgálatban a gyermeknek öt társas dilemmát (kizárják társai a játékból, fizikailag bántalmazzák, haragszik rá egy társa, kigúnyolják, az óvónő leszidja) kell megoldania. A pedagógus – kezén egy gyermekbábbal – a gyermek nemével megegyező bábót kínált fel az óvodásnak, s amennyiben azt elfogadta, eljátszották az öt helyzetet. Ezt követően a *Mit mond?* és a *Mit csinál?* kérdések alapján kellett lejegyezni a gyermek reakcióit. Az angol vizsgálatnak megfelelően a reakciókat a már felsorolt készségekkel azonosítottuk. A 2006-os vizsgálatban csak a *Mit csinál?* kérdésre adott válaszokat elemeztük, a *Mit mond?* kérdésre adott válaszokat – csekély számuk miatt – kihagytuk az elemzésből, ezáltal ezeket a longitudinális vizsgálat során sem dolgoztuk fel.

A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

Életkori változások a kérdőíves vizsgálat alapján (önjellemzés)

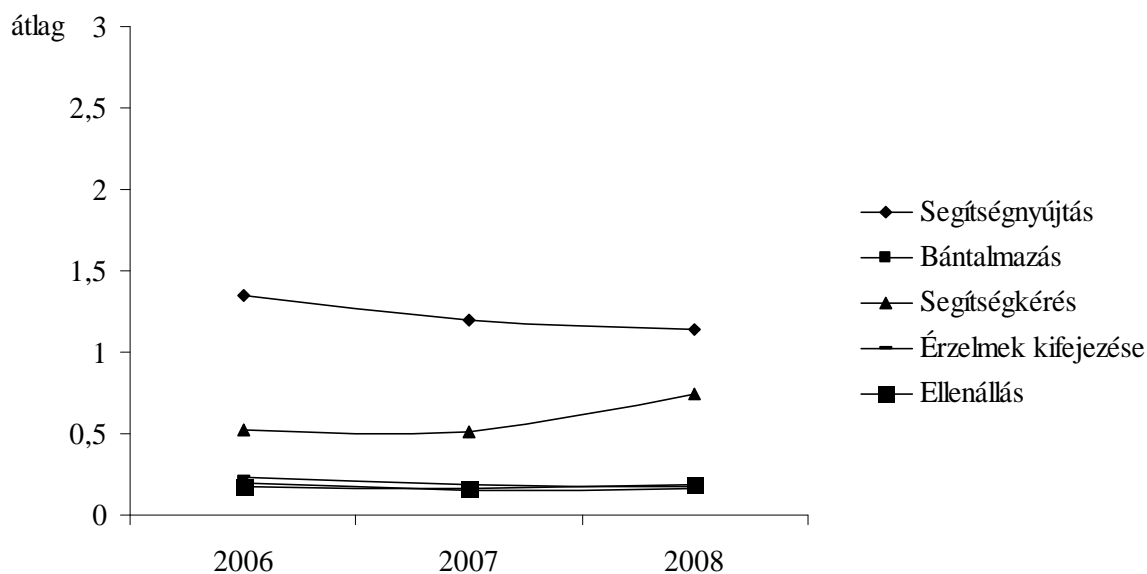
A megküzdési stratégiák működésében szerepet játszó szociális és érzelmi készségek időbeli változását az 1. és a 2. ábra szemlélteti. Az első az önmaga számára frusztrált helyzet által mért készségeket, a második a társ számára kellemetlen szituáció által mért pszichikus összetevők működését mutatja.



1. ábra

A szociális és az érzelmi készségek működése – önmaga számára frusztrált helyzet

Az önmaga számára frusztrált helyzetben mért készségek (1. ábra) közül az elkerülés és az érzelmek kifejezése esetében nem mutatható ki a három év átlagai között szignifikáns különbség, vagyis eredményeink alapján e készségek az óvodai évek alatt spontán módon nem módosulnak. Ugyanakkor szignifikánsan változik ($p < 0,05$) a segítségkérés, a bántalmazás, az egyezkedés és az ellenállás készségének működése. A segítségkérés átlaga az első óvodai évben a legmagasabb, majd középsős korra csökken, ám ezzel szinte azonos a nagycsoportos korban. Az egyezkedésnél a nagy- és a középsős csoportban mért átlagok számottevően magasabbak, mint a kiscsoportos korban mért érték. A bántalmazás esetében a kiscsoportos korban a legkisebb az átlag, ugyanakkor középsős korra jelentős mértékben megnő, s ehhez hasonló az utolsó óvodai évben. A legszembetűnőbb változás az ellenállásnál tapasztalható, hiszen az átlagok az évek előrehaladtával egyre magasabbak.



2. ábra

A szociális és az érzelmi készségek működése – társa számára frusztrált helyzet

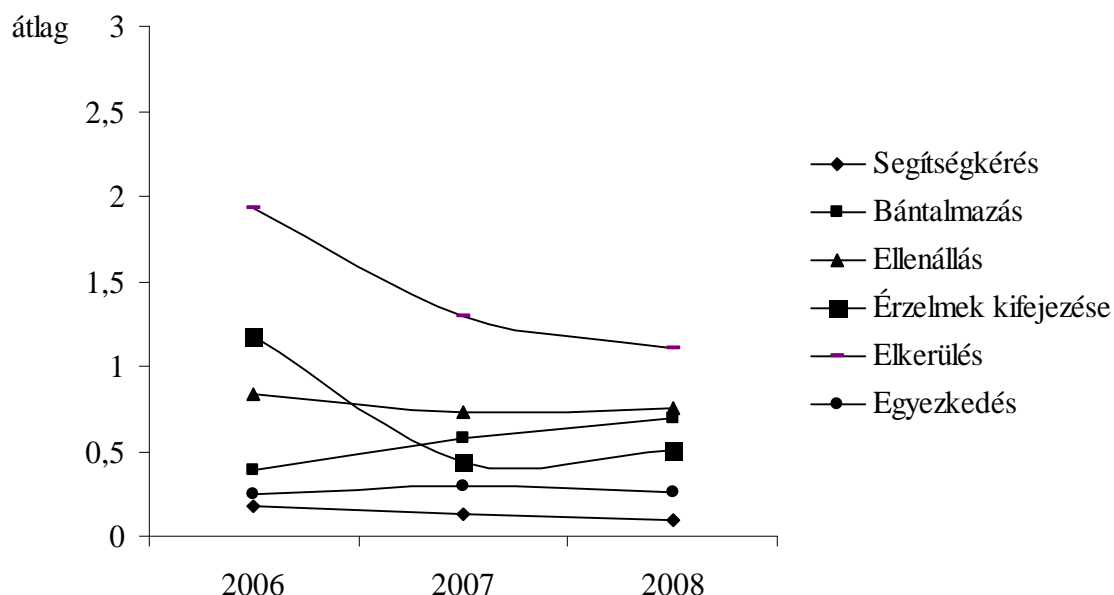
A társ számára kellemetlen helyzetben mért készségek (2. ábra) közül a segítségkérésnél és a segítségnyújtásnál mutatható ki szignifikáns ($p < 0,05$) változás, a bántalmazás, az érzelmek kifejezése és az ellenállás esetében nem. A segítségnyújtás átlaga nagycsoportos korban szignifikánsan alacsonyabb, mint kis- és középső csoportos korban, a segítségkérésé azonban ennek az ellenkezőjét mutatja, a harmadik óvodai évben jelentősen magasabb, mint a korábbi két évben.

A két szituáció közös készségei (segítségkérés, bántalmazás, érzelmek kifejezése, ellenállás) közül csak a segítségkérésnél mutatható ki mindkét esetben szignifikáns életkori változás. Az adatok alapján a társ számára frusztrált helyzetben mért segítségkérés az önmaga számára kellemetlen szituációban mért segítségkérés készségével ellentétes fejlődési tendenciát mutat, ami jól szemlélteti a szociális készségek egyik legfontosabb sajátosságát, miszerint azok helyzetfüggők, specifikus célú és tartalmú viselkedés kivitelezését teszik lehetővé.

Életkori változások a bábozással végzett vizsgálat alapján – önjellemzés

A 2006-os keresztmetszeti felmérés során csak a *Mit csinál?* kérdésre adott válaszokat elemeztük, hiszen a kis- és középső csoportosoktól nem kaptunk elemezhető mennyiségű választ (kevés gyermek nyilvánult meg verbálisan a szituációk közben), aminek oka – feltehetően – egyrészt a vizsgálati helyzet szokatlan módja, másrészt a gyerekek nyelvelsajátításban mutatott eltérései.

A 2007-es vizsgálatban szintén ezekkel a problémákkal szembesültünk, így 2008 tavaszán a *Mit mond?* kérdésre adott válaszok elemzése már nem képezte a kutatás részét. A 3. ábra a bábozással mért készségek időbeli alakulását foglalja össze.



3. ábra
A szociális és az érzelmi készségek működése – bábozás (*Mit csinál?*)

Eredményeink alapján az óvodai évek alatt a segítségkérés, az ellenállás és az egyezkedés viselkedésformákat meghatározó készségek működése nem változik jelentős módon. A bántalmazás átlaga szignifikánsan ($p < 0,05$) nő, középső és nagycsoportos korokban többször válaszoltak a frusztrált helyzetben agresszíven a gyerekek, mint kiscsoportos korokban. Ezzel ellentétes folyamatot mutat az érzelmek kifejezése és az elkerülés, hiszen mindkét készségnél a kiscsoportos korban mért átlagok szignifikánsan nagyobbak a további két életkorban kapott értékektől.

A kérdőívvel és a bábozással mért ugyanazon készségek (segítségkérés, bántalmazás, ellenállás, érzelmek kifejezése, egyezkedés, elkerülés) közül csak a bántalmazás esetében kaptunk azonos eredményt (mértéke szignifikánsan nő az életkorral). Ez a helyzet egy igen fontos méréstechnikai problémára utal, amire már a keresztmetszeti vizsgálat eredményeinek bemutatásakor (Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007) is felhívtuk a figyelmet. A két mérőeszköz ugyanazon készségek működését méri, csak más módon, ami számos nemzetközi vizsgálat szerint is ebben az életkorban nagyon erőteljesen befolyásolja az eredmények megbízhatóságát.

Nemek szerinti különbségek az önjellemzés alapján

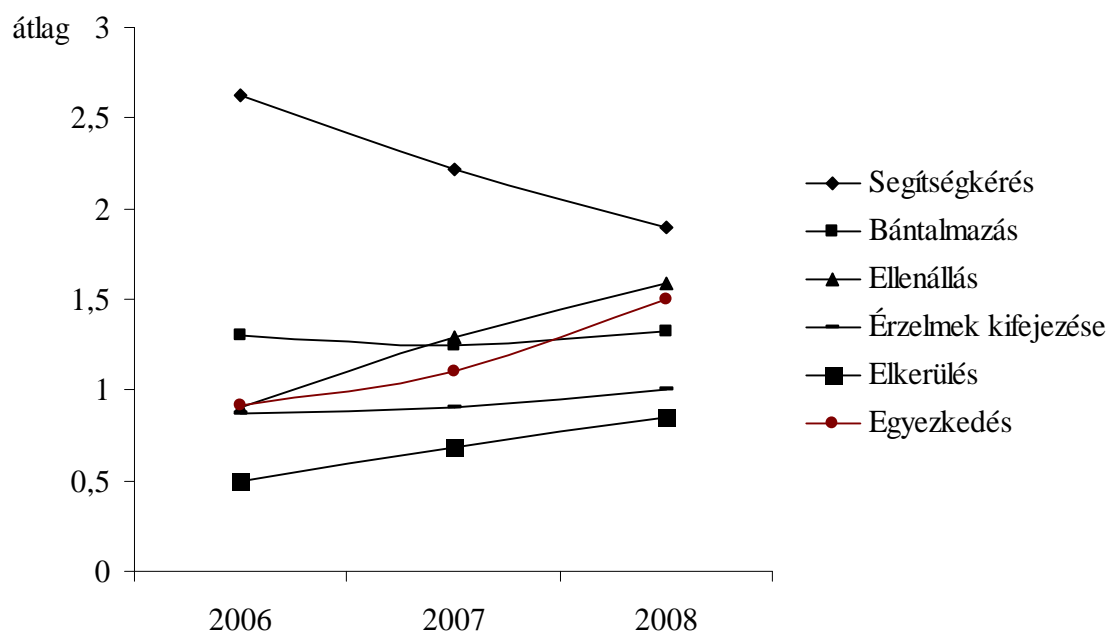
A 2006-os vizsgálatban a nemek szerint mindhárom életkori részmintánál csak a bábozáson alapuló vizsgálat során kaptunk szignifikáns különbségeket ($p < 0,05$). Az érzelemkifejezés készségének működése mindegyik életkorban a lányoknál volt intenzívebb, az elkerülés csak a legfiatalabb lányokra, a bántalmazás pedig csak a legidősebb fiúkra volt nagyobb mértékben jellemző.

A longitudinális vizsgálat önjellemzéssel kapott adatai szerint a lányok érzelemkifejezése mindegyik életkorban erőteljesebb a fiúkénál, s az elkerülés a kiscsoportban nagyobb mértékű a lányoknál. Abban azonban eltér a longitudinális vizsgálat eredménye a keresztmetszetitől, hogy a bántalmazás ebben a vizsgált mintában már nemcsak a nagycsoportos, hanem a középső csoportos időszakban is nagyobb mértékű a fiúknál, ami több (például *Smith és Hart, 2004*) nemzetközi kutatási tapasztalattal megegyezik.

Életkori változások a pedagógusok értékelése alapján

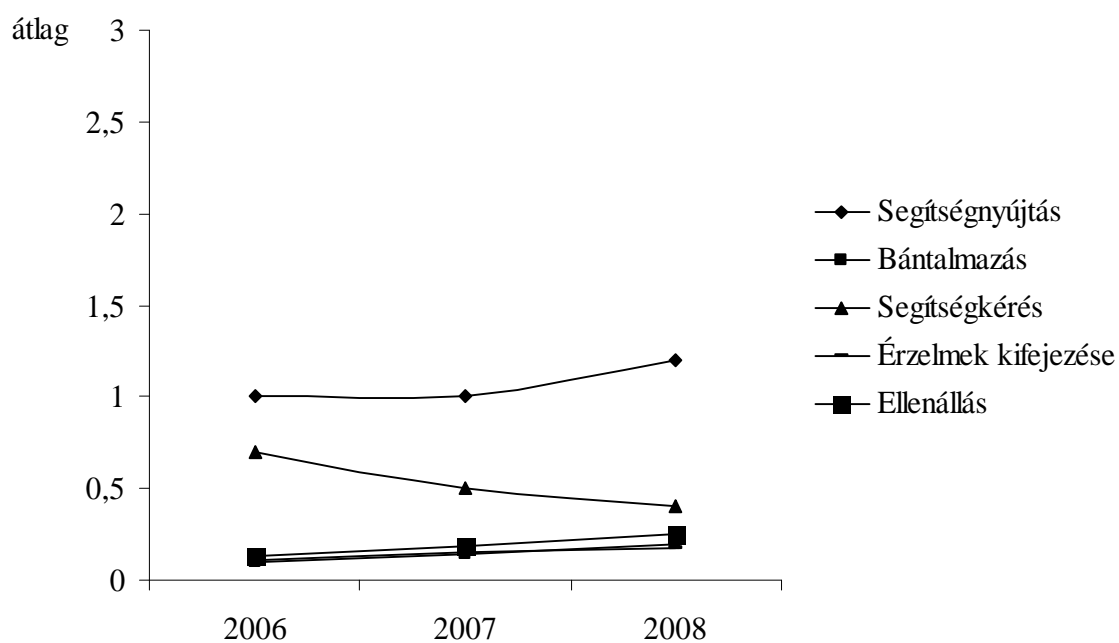
A 2006-os kérdőíves vizsgálat alapján az óvónők differenciáltabban ítélik meg a készségek működését, mint a gyerekek. Értékelésük alapján csak a gyermeknek az önmaga számára frusztrált helyzetben mért összetevők – azok közül is csupán az ellenállás, a segítségkérés és az egyezkedés – esetében volt kimutatható szignifikáns különbség ($p < 0,05$).

A longitudinális vizsgálat szerint az önmaga számára frusztrált helyzetben mért készségek (4. ábra) közül szintén e három összetevő változása számottevő. Az óvónők szerint a segítségkérés mértéke a három év alatt fokozatosan csökken, az ellenállásé a középső csoportos korban megnő, s a nagycsoportos korban ahhoz hasonló, az egyezkedés pedig az ellenállással azonos módon alakul. A társ számára kellemetlen szituációban mért készségek (5. ábra) közül azonban egyik sem változik szignifikánsan.



4. ábra

A szociális és az érzelmi készségek működése (önmaga számára frusztrált helyzet) – a pedagógusok értékelése alapján



5. ábra

A szociális és az érzelmi készségek működése (társa számára frusztrált helyzet) – a pedagógusok értékelése alapján

Nemek közötti különbségek a pedagógusok értékelése szerint

A pedagógusok ítélete alapján a fiúk és a lányok között csak két készség változása különbözik szignifikánsan ($p < 0,05$). Ezek közül csupán a gyermeknek önmaga számára kellemetlen helyzetben mért bántalmazást ítélik meg úgy, ahogyan a gyerekek, tehát az óvónők szerint is a fiúk az életkor előrehaladtával egyre nagyobb mértékben bántják kortársaikat. Ugyanakkor sem az érzelemkifejezés, sem az elkerülés megítélése nem egyezik az önjellemzéssel, ám az óvónők úgy vélik, a középső és a nagycsoportos korban a lányok már számottevően segítőkészebbek, mint a fiúk, amikor egy társuk kerül frusztrált helyzetbe.

Összefüggések az önjellemzés és a pedagógusok ítéletei között

A kérdőívvel mért készségek – külön az önmaga, külön a társ számára frusztrált helyzetben mérték – összevont mutatója alapján elemeztük az értékelők ítéletei közötti kapcsolatokat (1. táblázat).

1. táblázat. A két értékelő közötti korrelációk

A szociális és az érzelmi készségek működését mérő kérdőív	2006	2007	2008
Önmaga számára frusztrált helyzet	n. s.	0,25	0,37
Társ számára frusztrált helyzet	n. s.	n. s.	0,33

Megjegyzés: minden korreláció 0,05 szinten szignifikáns; n. s. nem szignifikáns

A legfiatalabb korosztálynál egyik helyzet esetében sem mutatható ki szignifikáns összefüggés a gyerekek és a pedagógusok értékelése között. Az önmaga számára frusztrált helyzetben mért készségeknél már a longitudinális vizsgálat második évében, középső csoportos korban szignifikáns a kapcsolat, s ugyancsak szignifikáns mindkét készségcsoport esetében nagycsoportos korban. Az önmaga számára kellemetlen szituációban mért készségeknél a középső és a nagycsoportban mért korrelációk között a különbség szignifikáns.

A szociális és az érzelmi készségek közötti kapcsolatok jellemzői

A készségek közötti kapcsolatok (2. táblázat) irányából és erősségéből a pszichikus összetevők egymásra gyakorolt hatására következtethetünk. A korrelációs számítást a bábozáson alapuló mérőeszköz pedagógusváltozatának hiánya miatt csak a kérdőív önjellemzéssel kapott értékeivel végeztük el. Az önmaga és a társ számára frusztrált

helyzetben mért készségek közül az utóbbira vonatkozókat nem vontuk be az elemzésbe, hiszen a készségek a megküzdés szempontjából alapvetően eltérő szituációban különbözőképpen működnek.

2. táblázat. A szociális és az érzelmi készségek összefüggésrendszere az önjellemzés (felső rész) és a pedagógusok értékelése (alsó rész) alapján

Készségek		Vizsgálat ideje	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	Segítségkérés	2006		-0,52**	n. s.	0,52**	-0,67**	n. s.
		2007		-0,49**	-0,58**	0,58**	-0,59**	n. s.
		2008		-0,51**	-0,62**	0,57**	-0,62**	n. s.
2.	Bántalmazás	2006	-0,49**		n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
		2007	-0,45**		n. s.	n. s.	0,23*	0,36*
		2008	-0,56**		n. s.	n. s.	0,25*	0,43*
3.	Elkerülés	2006	-0,35*	n. s.		n. s.	n. s.	n. s.
		2007	-0,32*	n. s.		-0,26*	n. s.	n. s.
		2008	-0,32*	0,26*		-0,48**	n. s.	n. s.
4.	Egyezkedés	2006	0,48*	n. s.	-0,12*		-0,32*	n. s.
		2007	0,52**	0,19*	-0,29*		-0,38*	-0,25*
		2008	0,59**	0,25*	-0,31*		-0,42**	-0,32*
5.	Ellenállás	2006	-0,66*	0,18*	n. s.	-0,44*		n. s.
		2007	-0,62*	0,41*	-0,44*	-0,52**		0,38*
		2008	-0,67*	0,45*	-0,52*	-0,55**		0,52**
6.	Érzelmek kifejezése	2006	n. s.	0,29*	n. s.	n. s.	n. s.	
		2007	-0,45*	0,25*	0,12*	n. s.	0,28*	
		2008	-0,52*	0,42*	n. s.	-0,25*	0,42*	

Megjegyzés: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; n. s. nem szignifikáns

Az önjellemzéssel kapott adatok korrelációs számítása alapján a legfiatalabb korban található a legkevesebb, s a legidősebb korban a legtöbb szignifikáns kapcsolat (2. táblázat, felső rész). Ugyanakkor már a kiscsoportos korban is igen sok a közepes erősségű együttható, így feltételezhető, hogy e készségműködések már korán hatással vannak egymásra, s e hatások minden esetben a későbbi életkorokban is kimutathatók.

Ha összehasonlítjuk a korrelációs értékeket, alig található az életkoronkénti összefüggések között szignifikáns különbség ($p < 0,05$), vagyis az óvodai évek elejére kialakult kapcsolatok nagy része a későbbiekben jelentős módon nem változik. A kapcsolatok között szignifikáns különbséget csak az elkerülésnél és az ellenállásnál találtunk, melyek alapján az életkor előrehaladtával erősödik a pozitív irányú kapcsolat az elkerülés és az egyezkedés között, valamint a szintén pozitív irányú kapcsolat az ellenállás és az érzelmek kifejezése között.

A korrelációs értékek közötti szignifikáns eltérések ($p < 0,05$) a pedagógusok ítéletei alapján szintén azt mutatják (2. táblázat, alsó rész), hogy a korai összefüggések két év alatt nem változnak számottevően. Az egyezkedés és az elkerülés negatív kapcsolata erősebb a középső és a nagycsoportos korban, mint a kiscsoportos életkorban, ugyancsak ezt a változást mutatja az ellenállás és a bántalmazás, valamint az ellenállás és az érzelmek kifejezése kapcsolata. A táblázat alapján az is megfigyelhető, hogy azokban az esetekben, ahol az önjellemzés szerint nincs szignifikáns kapcsolat két készség működése között, ott a pedagógusok szerint kimutatható, s néhány esetben már kiscsoportos korban is.

Készségpáronként összehasonlítottuk a két értékelőhöz tartozó szignifikáns korrelációs értékeket is, ami alapján négy készségpárnál nyolc esetben mutatható ki szignifikáns eltérés (3. táblázat). A segítségkérés-elkerülés és az elkerülés-egyezkedés párok esetében a gyerekek ítélete alapján szorosabb az egymásra gyakorolt hatás, ezzel szemben a bántalmazás-ellenállás és az egyezkedés-ellenállás készségpárnál a pedagógusok szerint szorosabb.

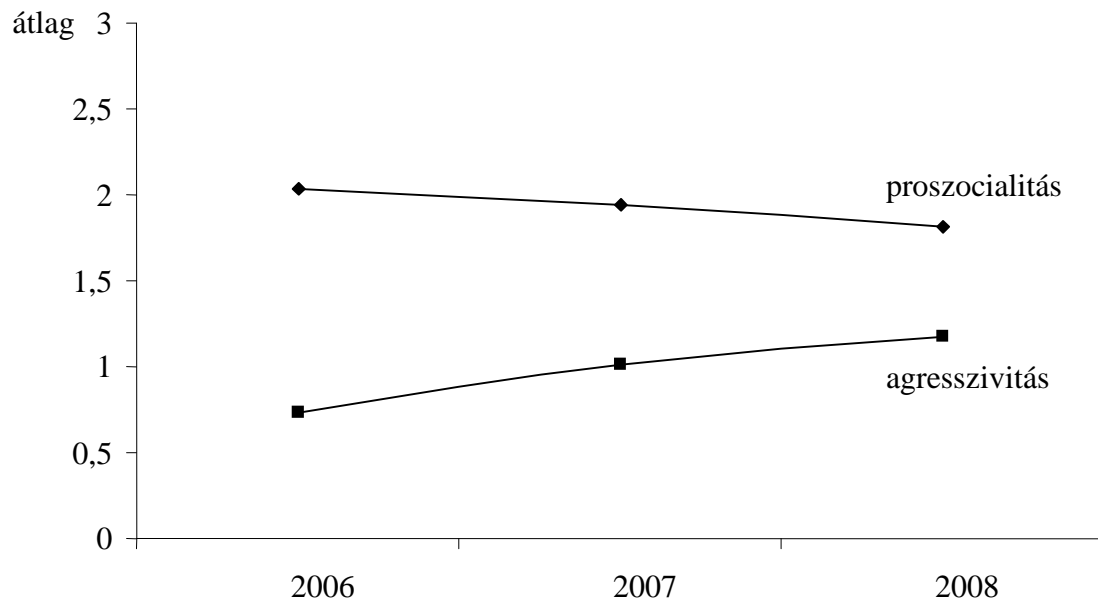
3. táblázat. A két értékelő által kapott szignifikáns korrelációs értékeinek eltérései

Készségpár	2006	2007	2008
Segítségkérés-Elkerülés	n. s.	ö>p	ö>p
Bántalmazás-Ellenállás	n. s.	ö<p	ö<p
Elkerülés-Egyezkedés	n. s.	n. s.	ö>p
Egyezkedés-Ellenállás	ö<p	ö<p	ö<p

Megjegyzés: ö: önjellemzés; p: pedagógus; >/< szignifikánsan kisebb/nagyobb korreláció; n. s. nem szignifikáns

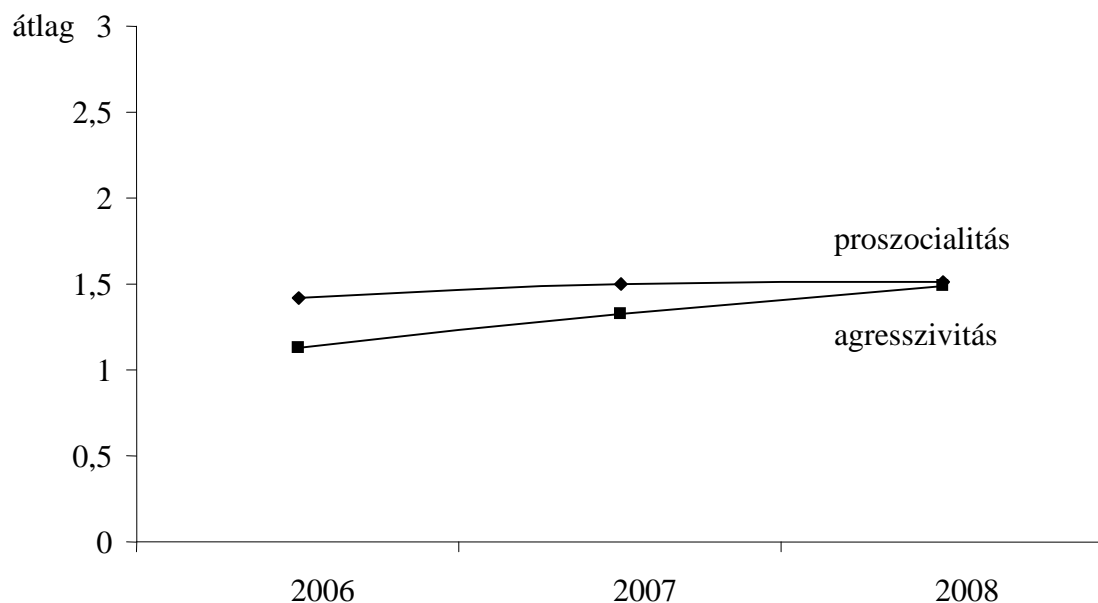
Az agresszivitás és a proszocialitás összevont mutatói

A korrelációs számítás eredményei szerint jól elkülönül a proszociális és az agresszív viselkedésben szerepet játszó készségek két csoportja. Mindezek alapján felrajzolható a proszocialitás és az agresszivitás fejlődési görbéje. A bábozáson alapuló vizsgálatnak nincs pedagógusváltozata, ezért a fejlődési görbéket csak a kérdőívvel, azon belül is csak az önmaga számára frusztrált helyzetet mérő készségek alapján hoztuk létre. A 6. ábra a proszocialitás és az agresszivitás alakulását szemlélteti az önjellemzés alapján, a 7. ábra ugyanezt a pedagógusok ítéletei alapján.



6. ábra
A proszocialitás és az agresszivitás alakulása az önjellemzés alapján

A 6. ábra szerint az önjellemzés alapján mind a proszociális, mind az agresszív viselkedést meghatározó készségek alakulásában a középső csoportos korban mutatható ki jelentős változás, ami a két készségcsoportnál ellentétes irányú. Míg a proszocialitás csökkenő, addig az agresszivitás növekvő tendenciát mutat.



7. ábra
A proszocialitás és az agresszivitás alakulása a pedagógusok értékelése alapján

Ugyanez a változás figyelhető meg a 7. ábrán is a pedagógusok értékeléséből, itt azonban nincs jelentős különbség a két készségcsoport egyes életkorokban mért átlagai között. A pedagógusok szerint a proszocialitásban nincs számottevő változás a három év alatt, míg az agresszivitás a középső csoportos korban jelentős mértékben megnő, s ehhez hasonló értéket mutat az utolsó óvodai évben.

A szülők iskolai végzettsége és a készségműködések kapcsolata

A hazai, kisiskolás és serdülőkorú gyerekekkel végzett vizsgálatokból (például Zsolnai, 1999; Zsolnai és Józsa, 2003; Józsa és Zsolnai, 2005; Kasik, 2006) tudjuk, hogy a családi háttér, s főként az ezt meghatározó szülői iskolai végzettség – bár életkoronként különböző mértékben – hatással van a szociális kompetencia egyes komponenseinek alakulására.

Vizsgálatunk során a végzettségeket öt kategóriába soroltuk: (1) általános iskolát végzettek, (2) szakmunkásképző iskolát végzettek, (3) érettségivel, (4) főiskolai vagy (5) egyetemi diplomával rendelkezők. Az eredmények alapján sem az anya, sem az apa iskolázottságát tekintve nincs az életkori részminták között számottevő eltérés, és összehasonlítva életkoronként az anya és az apa iskolázottságát, szintén nem mutatható ki szignifikáns különbség.

A 2006-os keresztmetszeti felmérés eredményei azt mutatták, hogy mind az anya, mind az apa iskolai végzettsége gyenge összefüggésben áll az általunk mért szociális és érzelmi készségek működésével. Bár a longitudinális vizsgálat során a korrelációs számítást a proszocialitást és az agresszivitást kifejező összevont mutatókkal végeztük, az eredmények szinte megegyeznek a 2006-ban kapott adatokkal.

Az anya iskolázottsága a proszociális viselkedést meghatározó készségekkel mindhárom évben szignifikánsan összefügg ($r_{2006}=0,35$; $r_{2007}=0,38$; $r_{2008}=0,39$ – minden esetben $p<0,05$), akárcsak az agresszivitást meghatározó készségekkel ($r_{2006}=0,26$; $r_{2007}=0,29$; $r_{2008}=0,31$ – minden esetben $p<0,05$). A korrelációs értékek között sem a proszocialitáson, sem az agresszivitáson belül, sem a két készségcsoportot összehasonlítva nincs jelentős különbség.

A készségcsoportok és az apa iskolai végzettsége között hasonló erősségű összefüggéseket kaptunk (proszocialitás: $r_{2006}=0,26$; $r_{2007}=0,30$; $r_{2008}=0,29$ – minden esetben $p<0,05$ és agresszivitás: $r_{2006}=0,28$; $r_{2007}=0,32$; $r_{2008}=0,33$ – minden esetben $p<0,05$). Az anya iskolai végzettségéhez hasonlóan nem mutatható ki számottevő eltérés sem a proszocialitáson

és az agresszivitáson belül kapott értékek, sem a két csoport értékei között egyik életkorban sem.

ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

A tanulmányban bemutatott – 2006 és 2008 között végzett – longitudinális vizsgálatban 29 óvodás korú gyermek frusztrált helyzettel való megküzdésében szerepet játszó, az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségeinek alakulását tártuk fel. A kis elemszám ellenére a vizsgált készségek alakulásának sajátosságai egyrészt a hazai óvodai nevelés számára számos problémára, másrészt további fontos kutatási lehetőségekre hívják fel a figyelmet.

A longitudinális vizsgálat életkorra és nemre vonatkozó eredményei egyaránt jelentős mértékben megerősítik a 2006-ban végzett keresztmetszeti felmérés eredményeit, ezáltal még pontosabban rámutatnak azokra a pszichikus összetevőkre, amelyek pozitív irányú változásának segítése már az óvodai években mindenképpen szükséges. Mind a keresztmetszeti, mind a longitudinális vizsgálat szerint a segítségkérés mértéke az óvodai évek alatt fokozatosan csökken, ugyanakkor nő az ellenállásé, az egyezkedésé, valamint a bántalmazásé.

A lányok érzelm kifejezése mindegyik életkorban erőteljesebb a fiúkénál, s már középső csoportos kortól a fiúk gyakrabban bántalmazzák kortársaikat. A készségműködések nemek szerinti eltéréseinek kis számából arra következtethetünk, hogy a nemek szerinti jelentősebb differenciálódás nem erre az életkorra tehető, így mindenképpen érdemes lenne megvizsgálni e készségek alakulását kisiskolás és serdülőkorú gyerekek körében.

A verbális agresszív viselkedést meghatározó készségek életkori sajátosságairól kutatásunkból nem áll rendelkezésünkre megbízható információ, hiszen a *Mit mond?* kérdésre adott válaszokat csekély számuk miatt egyik vizsgálati évben sem elemeztük, azonban ennek jellegzetességeit – a proszocialitás sikeres fejlesztése érdekében – ugyancsak szükséges további vizsgálatokkal feltárni.

Kutatásunk egyik legfontosabb eredménye, hogy az óvodai évek elején meglévő készségkapcsolatok nagy része a későbbiekben jelentős módon nem változik sem az önjellemzés, sem a pedagógusok ítéletei alapján. Bár feltehetően az életkor előrehaladtával egyre pontosabbá válnak az óvodai lét szabályai, a nevelő-nevelt kapcsolat meghatározó normák, azonban vizsgálatunk alapján nincs erős összefüggés az egyes helyzetekben mért szociális viselkedés megítélései között, aminek számos oka lehet. Úgy véljük, ezek közül az

egyik legmeghatározóbb a gyerekek nyelvi, kognitív fejlődése, amelyek nagymértékben befolyásolják a felmérés során adott válaszaikat. Mindezt alátámasztják azok a szociáliskészség-működést feltáró hazai vizsgálatok (például Zsolnai és Józsa, 2003; Józsa és Zsolnai, 2005; Kasik, 2007), amelyek szerint az értékelők közötti összefüggések az általunk kapott értékeknél nagyobbak kisiskolás korban, s még magasabbak serdülőkorban.

A készségműködések alakulásának megítéléséről kirajzolódó kép megbízhatósága nagymértékben növelhető több értékelő (két-három pedagógus, szülők, társak) bevonásával. Ugyanakkor a vizsgált korosztálynál ennek megvalósítása igen problematikus egyrészt az óvodások életkori sajátosságai (társ objektív jellemzése), másrészt az adott csoporttal foglalkozó felnőttek kevés száma (egy-két óvodapedagógus és egy dajka) miatt. A szülők bevonására ebben a vizsgálatban a kérdőív jellege miatt (a helyzetek az óvodai létre vonatkoztak) nem volt lehetőségünk, de ítéletük mindenképpen hozzájárulna a készségműködések még alaposabb megértéséhez, nagyon fontos információkkal szolgálna a családi nevelés jellemzőiről, azoknak a gyermek viselkedésére gyakorolt hatásairól.

Az anya és az apa iskolázottsága a proszociális és az agresszív viselkedést meghatározó készségekkel mindhárom évben szignifikáns kapcsolatot mutat, ám mind az anya, mind az apa esetében ezek az értékek igen alacsonyak. Vizsgálatunk nem tette lehetővé más változó bevonását, mindazonáltal úgy véljük, a szociális kompetencia összetevőinek a családi, ezen belül a szülői tulajdonságokkal való összehasonlításakor ez utóbbinak nem a legmegfelelőbb területe az iskolai végzettség. Minden bizonnyal az anya és az apa szociális készségeinek és képességeinek fejlettségét kellene összehasonlítani a gyermek szociális kompetenciájának fejlettségével, azonban olyan hazai mérőeszköz, amely ezt a célt szolgálja – tudomásunk szerint – nincs.

IRODALOM

- Anderson, C. A. és Bushman, B. J. (2002): Human aggression. In: Fiske, S. T., Schacter, D. L. és Zahn-Waxler, C. (szerk.): *Annual review of psychology*. Palo Alto, CA Annual Reviews. 53. 27–51.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. S. és Bem, D. J. (1997): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Baumgartner, E. és Strayer, F. (2008): Beyond flight or fight: developmental changes in young children's coping with peer conflict. *Acta Ethologica*, 11, 16–25.
- Csányi Vilmos (1994): *Etológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet. Humánetológia*. Vince Kiadó, Budapest.
- Denham, S. A és Grout, L. (1992): Mothers' emotional expressiveness and coping : relations with preschoolers' social-emotional competence. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 118. 75–101.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989): *Human Ethology*. Aldine de Gruyter, New York.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K. és Martin, C. L. (2001): Parental Coping with Children's negative Emotions: Relations with Children's Emotional and Social Responding. *Child Development*, 72. 907–920.
- Fiske, S. T. (2006): *Társas alapotívumok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Látókör*, 3. sz. 49–58.
- Gresham, F. M., Sugai, G. és Horner, R. H. (2001): Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67. 3. sz. 331–344.
- Hair, E. C., Jager, J. és Garrett, S. B. (2002): Helping teens develop healthy social skills and relationships: What research shows about navigating adolescence. <http://www.childtrends.org/Files/K3Brief.pdf>. Letöltés ideje: 2007. október 15.
- Hooven C., Gottman, J. M. és Katz, L. F. (1995): Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognitions and Emotion*, 9. 229–264.
- Józsa Krisztián és Zsolnai Anikó (2005): *Szociális készségek fejlődése a serdülőkor kezdetén*. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2005. október 6–9. 115.
- Kasik László (2006): A társas viselkedés, a tanulmányi eredményesség és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 106. 3. sz. 231–258.
- Lazarus, R. S. (1990): Stress, coping and illness. In: Friedman H. S. (szerk.): *Personality and disease*. Wiley, New York. 84–86.
- Lazarus, R. S. és Folkman, S. (1984): *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer, New York.
- Lazarus, R. S. és Folkman, S. (1986): Coping and adaptation. In: Gentry, W. D. (szerk.): *The handbook of behavioral medicine*. Guilford, New York. 235–312.
- Lazarus, R. S. és Launier, R. (1978): Stress related transactions between person and environment. In: Pervin, L. és Lewis, M. (szerk.): *Internal and external determinants of behavior*. Plenum Press, New York. 126–149.
- Margitics Ferenc és Pauwlik Zsuzsa (2006): Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, 106. 1. sz. 43–62.
- Mize, J. és Ladd, G. W. (1988): A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, 26. 388–397.
- Murphy, B. C. és Eisenberg, N. (1997). Young children's emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are targets of a peer's anger. *Social Development*, 6. 18–36.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József és Zsolnai Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 251–269.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Oatley, K. és Jenkins, J. M. (2001): *Érzelmek*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pikó Bettina (1997): Coping – társas kapcsolatok – társas coping. *Pszichológia*, 17. 391–399.
- Piliavin, J. A. és Chang, H. W. (1990): Altruism: A Review of Recent Theory and Research. *The Annual Review of Sociology*, 16. 27–65.

- Pistorio, B. (2006): *Regolazione delle emozioni e strategie di reazione in prescolare*. Discussione Tesi. Universiti degli Studi di Roma „La Sapienza”, Roma.
- Rose-Krasnor, L. (1997): The nature of social competence: A Theoretical review. *Social Development*, **6**. 111–135.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Schroeder, D. A., Penner, L., Dovidio, J. F. és Piliavin, J. A. (1995): *The psychology of helping and altruism: Problems and puzzles*. McGraw-Hill, New York.
- Smith, K. és Hart, C. (2004, szerk.): *Childhood social development*. Blackwell Publishing Ltd., Oxford.
- Tremblay, R. E. (1992): Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **60**. 64–72.
- Trower, P. (1978): *Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis*. Guilford Press, New York.
- Van Lange, P., De Bruin, E., Otten, W. és Joireman, J. (1997): Development of prosocial, individualistic, and competitive orientations: Theory and preliminary evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, **73**. 733–746.
- Webster-Stratton, C. (2002): *How to promote children's social and emotional competence*. SAGE Publication Inc., London.
- Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATEPress, Szeged.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (2003, szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 205–227.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 7–8. sz. 3–16.
- Zsolnai Anikó, Lesznyák Márta és Kasik László (2007): A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, **107**. 3. sz. 233–270.
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2008): *A szociális kompetencia integratív modellje*. (kézirat)
-